Die Pädagogik vor Pestalozzi

in

ihrer Entwicklung im Zusammenhange mit dem Kultur- und Geistesleben und ihrem Einfluß auf die Gestaltung des Erziehungs- und Bildungswesens dargestellt

von

H. Scherer,
Schulinspektor in Worms.

Leipzig.
Friedrich Brandstetter.
1897.

Die Pädagogik

in

ihrer Entwicklung im Zusammenhange mit dem Kultur- und Geistesleben und ihrem Einfluß auf die Gestaltung des Erziehungs- und Bildungswesens mit besonderer Berücksichtigung der Volksschulpädagogik und des Volksschulwesens.

Von

H. Scherer,
Schulinspektor in Worms.

Band I: Die Pädagogik vor Pestalozzi.

Leipzig.
Friedrich Brandstetter
1897.

Die Pädagogik vor Pestalozzi

in

ihrer Entwicklung im Zusammenhange mit dem Kultur- und Geistesleben und ihrem Einfluß auf die Gestaltung des Erziehungs- und Bildungswesens dargestellt

von

H. Scherer,
Schulinspektor in Worms.

Leipzig.
Friedrich Brandstetter.
1897.

Vorwort.

Mit seiner „Pestalozzischen Pädagogik" hat der Verfasser dieses Buches den Versuch gemacht, die Pädagogik eines Zeitraumes von ca. fünfzig Jahren im Zusammenhang mit dem Kultur- und Geistesleben der Zeit und in ihrem Einfluß auf die Gestaltung des Erziehungs- und Bildungswesens darzustellen; nach dem Urteil maßgebender Fachgenossen ist dieser Versuch im ganzen gelungen, — im einzelnen giebt es auch hier, wie an jedem Menschenwerk, noch manches zu verbessern. Die gute Aufnahme, welche das genannte Buch bei den Fachgenossen gefunden hat, ermutigte den Verfasser, die in den wesentlichen Teilen schon vor der Bearbeitung der „Pestalozzischen Pädagogik" fertiggestellte „Pädagogik vor Pestalozzi" in ihrer Entwicklung im Zusammenhange mit dem Kultur- und Geistesleben und in ihrem Einflusse auf die Gestaltung des Erziehungs- und Bildungswesens für den Druck zu bearbeiten und herauszugeben. Dieses Werk liegt nun hier vor.

Nachdem in der Einleitung die Gesichtspunkte festgestellt sind, nach welchen die Entwicklungsgeschichte der Pädagogik dargestellt werden muß, werden die Abschnitte, in welche die Entwicklungsgeschichte der Pädagogik vor Pestalozzi zerfällt, einer eingehenden Betrachtung unterzogen. Jeder dieser großen Abschnitte — Altertum, Mittelalter und Neuzeit — zerfällt in mehrere Unterabschnitte, wovon jeder nach drei Gesichtspunkten ins Auge gefaßt wird. Zunächst wird die Entwicklung des Kultur- und Geisteslebens in dem betreffenden Zeitabschnitt betrachtet, wobei die Entwicklung der Welt- und Lebensanschauung, des wissenschaftlichen, sozialen, wirtschaftlichen und religiös-sittlichen Lebens zur eingehenden Betrachtung kommt. Sodann folgt eine Darstellung der Entwicklung der wissenschaftlichen Pädagogik, der Erziehungswissenschaft, auf dem gezeichneten Boden,

also im Zusammenhang mit dem geschilderten Kultur- und Geistesleben, wobei die führenden Geister nach ihrer Entwicklung, ihrem Schaffen und ihrer Stellung im ganzen der geschichtlichen Entwicklung zur näheren Betrachtung kommen; im Anschluß an eine Darstellung der Theorie in ihren wesentlichen Teilen folgt eine Kritik und eine Würdigung derselben vom Standpunkte der Pädagogik der betreffenden Zeit und von heute und hierauf eine Vergleichung mit den Vorgängern und Zeitgenossen, zu welchen der betreffende Pädagog in Beziehung stand. So ist es möglich geworden, jeden Pädagogen richtig und objektiv zu würdigen. Hierauf folgt eine Darstellung der Entwicklung der Erziehungspraxis, des Schulwesens, unter dem Einfluß des Kultur- und Geisteslebens und der Erziehungswissenschaft der betreffenden Zeit; hierbei kommen auch die Pädagogen zur eingehenden Betrachtung, deren Wirksamkeit sich auf das Gebiet des Schulwesens erstreckt. Am Schluß folgt eine Zusammenfassung des Ganzen, wodurch der Leser eine Übersicht über die Entwicklung der Pädagogik im Zusammenhang mit dem Kultur- und Geistesleben und in ihrem Einfluß auf die Gestaltung des Schulwesens von den ältesten Zeiten bis zu Pestalozzi erhalten soll. So bildet das vorliegende Werk für sich ein abgeschlossenes Ganzes, steht aber zugleich mit der „Pestalozzischen Pädagogik“ in innigem Zusammenhang, indem sich diese unmittelbar an sie anschließt und darlegt, wie die bis zum 19. Jahrhundert innerhalb eines Zeitraums von ca. 2500 Jahren gelegten Keime für die Entwicklung einer natur- und kulturgemäßen Pädagogik und eines derselben entsprechenden Volksbildungswesens in kurzer Zeit zur prächtigsten Entfaltung kommen.

Wie das am Schlusse des Buches befindliche Litteraturverzeichnis angiebt, hat der Verfasser für seine Darstellung die vorhandenen Quellen gewissenhaft benutzt; es mag ihm wohl wenig wertvolles Material entgangen sein. Mit welchen Schwierigkeiten die Abfassung eines solchen Werkes verbunden ist, vermag der zu beurteilen, welcher eine ähnliche Arbeit vollbracht hat. In sehr vielen Punkten gehen die Darstellungen in den Quellenschriften auseinander; der Verfasser hat jedesmal gewissenhaft geprüft und sich nach ganz objektiven Gründen für die eine oder andere Ansicht entschieden; das schließt nicht aus, daß er doch manchmal geirrt hat und künftige Untersuchungen die betreffende Sache in einem anderen Lichte zeigen.

Ein alphabetisches Register, das sich dem Inhaltsverzeichnisse anschließt, macht das Buch zugleich zu einem encyklopädischen Handbuch, aus dem sich der Pädagog auch Aufschluß über die Entwicklung der einzelnen pädagogischen Anschauungen holen kann.

Wir stehen am Ausgange des 19. Jahrhunderts an einem Wendepunkte des Kultur- und Geisteslebens, der auch einen Wendepunkt in der Entwicklung der Pädagogik und des Schulwesens bedeuten wird; in einer solchen Zeit ist es besonders notwendig, daß man den Boden kennt, auf dem man steht und auf dem der Kampf zwischen der alten und neuen Zeit ausgefochten werden soll. Unsere moderne Wissenschaft ist vor allen Dingen historisch und genetisch; sie geht auf die Anfänge zurück, um die späteren und zusammengesetzteren Phasen als Ergebnisse dieser Anfänge besser verstehen zu können. Auch die Pädagogik muß von diesem Gesichtspunkte aus bearbeitet werden! Wer mitarbeiten will an dem Auf- und Ausbau der Pädagogik als Wissenschaft und Kunst, wer mit Verständnis teilnehmen will an der Fortentwicklung der Pädagogik und des Schulwesens, der muß wissen, wie sich die Pädagogik als Wissenschaft und Kunst von den ältesten Zeiten bis jetzt entwickelt hat und welche Richtlinien das heutige Kultur- und Geistesleben für die Entwicklung der Pädagogik der Zukunft giebt. Hierbei den werten Fachgenossen einen kleinen Dienst zu leisten, war das Ziel, das sich der Verfasser bei den beiden genannten Werken gesetzt hat. Ihnen sollen sich, wenn Gott will, noch zwei weitere Bände anschließen, von denen der eine die „Pädagogik nach Pestalozzi" bis zu unserer Zeit und der andere die „Grundlagen und Richtlinien für die Entwicklung der Pädagogik der Zukunft" enthalten soll.

„Die soziale Stellung des Lehrerstandes hängt ab von der Entwicklung der Pädagogik als Wissenschaft", sagt Prof. Rein mit Recht; aber auch die Gestaltung der Volksbildung und des Volkswohls hängt davon ab. Das ist wohl Veranlassung genug für den Lehrerstand, sich an der Entwicklung der Pädagogik als Wissenschaft jeder nach seiner Kraft zu beteiligen; der Verfasser dieses Buches hofft, mit demselben einen kleinen Beitrag hierzu geleistet zu haben.

Worms, 1. Januar 1897.

H. Scherer.

Inhaltsverzeichnis.

Rückblick.

Druckfehler.

S. 45	statt:	Altertum	muß stehen:	Griechen.
„ 91	„	Syrische	„ „	Irische.
„ 94	„	Otfried	„ „	Krist von Otfried.
„ 311	„	relugativa	„ „	regulativa.

Register.

Einleitung.

1. Die Erziehungsfragen sind Kulturfragen, und daher steht die geschichtliche Entwicklung der Erziehungswissenschaft und Erziehungspraxis im innigsten Zusammenhang mit der Entwicklung des menschlichen Kulturlebens. Da es die absichtliche und planmäßige Erziehung, der Inhalt der Pädagogik als Wissenschaft und Kunst, hauptsächlich mit der geistigen Bildung zu thun hat, so steht sie besonders in der engsten Beziehung zur Entwicklung des menschlichen Geisteslebens; da der erzogene und gebildete Mensch sich an der Kulturarbeit seiner Zeit mit Erfolg beteiligen soll, so ist das Erziehungswesen eines Volkes auch vom staatlichen und wirtschaftlichen Leben desselben beeinflußt. Ohne eine Erziehung des Nachwuchses ist eine Fortentwicklung der Kultur eines Volkes nicht möglich, daher gehören auch die Erziehungsfragen zu den ältesten und wichtigsten Kulturfragen; wir finden sie schon in den ältesten Zeiten und bei allen Kulturvölkern.

Nicht alle Völker der Erde haben sich zu Kulturvölkern im wahren Sinne des Wortes entwickelt, und nicht alle können sich zu solchen entwickeln; nur da sehen wir ein wahres Kultur- und Geistesleben sich entwickeln, wo die gesamten Naturverhältnisse und die Anlagen des betreffenden Volkes eine kräftige Entwicklung eines selbständigen und produktiven Geistes zuließen und unterstützten, so daß ein Zustand geschaffen wurde, den wir mit Gesittung bezeichnen. Die Kultur ist die zum Bewußtsein eines Volkes erhobene nnd im Einzelnen wie in der Gesamtheit sich bethätigende Gesittung. Die Urmenschheit stand einfach vor der Thatsache ihres Daseins, und die einzige Folgerung aus dieser Thatsache war die Sorge für des Daseins Erhaltung; sie, die Lebensfürsorge, weckte auch die schlummernden Geisteskräfte und machte den Menschen erfinderisch im Interesse seiner Selbsterhaltung. Erfahrung und Gewohnheit lehrten den Menschen, dies zu thun und jenes zu lassen; so wurden die latenten und unbewußt wirkenden Geisteskräfte entbunden und zeigten ihr Dasein. Aber diese Kundgebungen haben keinen anderen Wert als die des Instinkts; sie stehen auf gleicher Stufe mit ihm. Wie beim Tiere, so folgt auch oft beim Menschen

auf je eine Berührung eines Empfindungsnerven ohne Vermittlung eines besonderen Organs, besonders aber ohne Vermittlung einer bewußten Geistesthätigkeit eine sogenannte Reflexbewegung der entsprechenden Bewegungsnerven; daß diese Bewegungen ohne das prüfende Bewußtsein zweckmäßig, d. h. für die Erhaltung des Individuums von Nutzen sind, wird als ein Erfolg fortgesetzter Zuchtwahl erklärt. Die durch Übung und Wiederholung im Dienste der Lebensfürsorge sich befestigenden Reflexbewegungen vererben sich auf die nachfolgende Generation und bilden so den Instinkt. Mit seiner Ausbildung, die natürlich beim höher beanlagten Menschen besonders durch die Ausbildung der Sprache höhere Formen annimmt und bald mehr oder weniger von der bewußten Geistesthätigkeit beeinflußt wird, schritt auch die Kultur des Menschen vorwärts und mit ihr auch die Ausbildung des Geistes; denn jedes neue Resultat ging in die Erfahrung und damit in das Wissen des Menschen über und wurde benutzt. Aber erst die vollkommen bewußte Denkthätigkeit, die unbefriedigt in der Hinnahme des überkommenen Erfahrungsresultates dieses nachprüfend aufs neue aus den Erfahrungselementen zusammensetzt oder korrigiert, oder in neuen Fällen auf die gleiche Weise durch die Zusammenstellung neuer Erfahrungselemente zu Schlüssen gelangt, welche die Handlung bestimmen, erst diese Denkthätigkeit, welche wir Vernunft nennen, führt zu einem wahren Kultur- und Geistesleben, das zur Selbsterhaltung die Erhaltung der Gesamtheit fügt. Dasselbe trat aber nur in einem geordneten Gesellschafts- oder Staatsleben auf, dessen einfachste Formen infolge des Gesellschaftstriebs entstanden sind; Gewohnheit wurde Sitte, Sitte wurde Gesetz, das Gesetz wurde der Regulator der sozialen Organisation und die Grundlage der Moral, und im Sittengesetz erscheint das höchste Ziel hingestellt. Mit dieser Entwicklung des Kultur- und Geisteslebens entwickelte sich aber auch im Menschen die Anerkennung einer höheren, d. h. übermenschlichen und übersinnlichen Macht, also die Religion; in ihr sind die Fundamente zur Bildung einer Welt- und Lebensanschauung gegeben, welche den Gipfelpunkt des menschlichen Kultur- und Geisteslebens bildet. — Das alles konnte beim N a t u r v o l k e nicht entstehen; die Ungewißheit und Schwierigkeit der Lebensfürsorge infolge ungünstiger Naturverhältnisse oder natürlicher Anlagen, der damit verbundene Wechsel zwischen äußerster Ermüdung und absoluter Ruhe lassen ihm keine Muße, in welcher er sich dem Nachdenken über sein Dasein und über Mittel und Wege zur Verbesserung der Lage des Einzelnen und der Gesamtheit hingeben kann. Die Mittel selbst, mit denen der Naturmensch seine Bedürfnisse befriedigen könnte, sind allzusehr vom Zufall und der Natur abhängig, um in nützlicher Weise eine Industrie wecken zu können, deren Fortschritte sich überliefern ließen, und jeder beschränkt sich darauf, seine persönliche Geschicklichkeit zu entwickeln; der mangelhafte genossenschaftliche Zusammenhang läßt kein gemeinschaftliches wirtschaftliches, sociales und

geistiges Leben entstehen, durch dessen Übertragung auf die Nachkommen der Zusammenhang der Generationen und damit die Zukunft des Ganzen gesichert wird. Es liegt daher in dieser Kulturepoche auch noch kein Bedürfnis vor, die Kräfte und Anlagen eines Einzelnen für eine bestimmte Leistung auszubilden; jeder kann sich noch dem Gemeinleben widmen, braucht sich noch nicht ganz an einen bestimmten Beruf hinzugeben. — Je reicher sich aber das gesellschaftliche Leben entwickelt, desto mannigfaltiger werden die Bedürfnisse und desto mehr tritt an einzelne Glieder die Forderung heran, ihre besonderen Anlagen und Kräfte in den Dienst der Kulturentwickelung der Gemeinschaft zu stellen und sie in bestimmter Richtung zu bethätigen, wodurch die Ausbildung bestimmter Kulturfaktoren und Berufsarten gefördert wurde. Die Kulturentwickelung ist ein Schätzesammeln, und diese Schätze wachsen von selbst, sobald erhaltende Kräfte über sie wachen; zu diesen erhaltenden Kräften gehört aber die absichtliche und planmäßige Erziehung in erster Linie, denn durch ihre Hilfe kann die nachfolgende Generation sich rascher und sicherer die wertvollen Kulturschätze der vorangegangenen aneignen und mit deren Hilfe eine höhere Kulturstufe erklimmen. Wo Kulturentwicklung ist, da finden wir auch Erziehung. Dieselbe war anfangs nur Sache der Gemeinschaft und nicht die eines besonderen Standes; erst allmählich wurde sie von den Ständen, die vorzugsweise durch ihre geistigen Kräfte der Gesamtheit dienten, den Priestern und Philosophen, als eine besondere Aufgabe betrachtet. Mit dem Fortschritt der menschlichen Kultur bildete sich auch das Bedürfnis nach besonderen Veranstaltungen zur Erziehung des heranwachsenden Geschlechts und damit bestimmte Regeln für dieselben, nach denen sich die ausführenden Personen zu richten hatten, heraus; so entstanden im Laufe der Zeit eine Erziehungswissenschaft, Erziehungsanstalten (Schulen) und ein Lehrerstand. Sie haben die Aufgabe, die Kulturschätze einer bestimmten Kulturepoche auf die zukünftige Generation zu vermitteln, damit eine Vervollkommnung der Kultur im Sinne der sittlichen Weltordnung möglich ist; sie tragen daher auch das Gepräge der betreffenden Kulturepoche.

2. Die Darstellung der Erziehungswissenschaft, die wissenschaftliche Bearbeitung der Erziehungslehre (Pädagogik), kann daher nur im Zusammenhang mit dem Kultur- und Geistesleben einer jeden Zeit geschehen; von ihnen aus erhält die Pädagogik ihre Richtlinien, sie geben die Bedingungen, unter welchen sie ihre Forderungen mehr oder weniger praktisch gestalten, im Erziehungs- und Bildungswesen zur Geltung bringen kann. Die wissenschaftliche Pädagogik muß daher eine Entwicklungsgeschichte sein und als solche ein möglichst getreues und vollständiges Bild dessen geben, was in der Theorie und Praxis der Pädagogik von den ältesten Zeiten an bis heute geschehen ist. Sie muß die einzelnen Erscheinungen, Gedanken und Thatsachen treu und, soweit sie wesentlich und wichtig sind, vollständig angeben, alles Un-

wesentliche und Unwichtige aber weglassen, damit das Bild klar und bestimmt wird; sie muß uns aber auch ganz besonders in den Zusammenhang der einzelnen Gedanken und Geschehnisse, in den Zusammenhang der pädagogischen Theorie und Praxis untereinander einerseits und mit dem Kultur- und Geistesleben anderseits einführen. Sie muß uns daher zeigen, auf welchem Boden eine pädagogische Ansicht entstanden, aus welchen Gründen sie hervorgerufen worden ist, wie die Elemente eines pädagogischen Systems untereinander verknüpft sind und worauf es beruht, daß die pädagogische Wissenschaft einer Zeit einen bestimmten Standpunkt festhielt oder über denselben hinausging. Dabei kann man sich zwar einer kritischen Würdigung der verschiedenen Systeme nicht entziehen, aber man darf dieselben nicht anders vollziehen, als sie sich in dem geschichtlichen Verlauf selbst vollzogen hat, d. h. nur vom Standpunkte der Zeit des Urhebers, seiner Anhänger und Gegner während und nach seiner Zeit. Man muß also vor allen Dingen vor der Darstellung der pädagogischen Ansichten und Geschehnisse einer bestimmten Periode das Kultur- und Geistesleben dieser Zeit, unter deren Einfluß sie sich entwickelt haben, besonders die Entwicklung der Philosophie, auf welcher sich die pädagogischen Systeme aufgebaut haben, der Wissenschaften, die den Lehrstoff lieferten, und der staatlichen und wirtschaftlichen Verhältnisse, welche die praktische Gestaltung beeinflußten, kennen; dann kann man beurteilen, welche Aufgaben den Pädagogen einer bestimmten Zeit vom Kultur- und Geistesleben derselben gestellt waren und wie sie dieselben erfüllt haben und welche Aufgaben die Zukunft noch zu lösen hat. Auch jeder einzelne Pädagoge, der an der Gestaltung der pädagogischen Theorie und Praxis einer Zeit in hervorragender Weise sich beteiligt hat, muß als Entwicklungsprodukt ins Auge gefaßt werden; seine Entwicklung und deren Beeinflussung, seine Vorläufer und Vorbilder, seine Beziehungen zu Zeitgenossen, seine Welt- und Lebensanschauung und sein Charakter, die Förderungen und Hemmungen, die er in seinem Leben und Wirken erfuhr, die Licht- und Schattenseiten seiner Werke u. s. w., das alles tritt dann klar hervor. Dann wird es nicht schwer fallen, eine Übersicht über das System eines Pädagogen zu gewinnen, indem man die leitenden Grundgedanken heraushebt und in ihrem ursächlichen Zusammenhang darstellt; das aber ermöglicht es wieder, dem einzelnen System und seinem Vertreter seinen Rang und Wert für die Pädagogik zu bemessen und festzustellen, was eigentlich des Mannes eigenes Verdienst, was seine Errungenschaften sind, was er seinen Vorgängern und Zeitgenossen und was er sich selbst verdankt, wie er das Überkommene verwertet, um- und fortgebildet und Neues hinzugefügt hat. Dann zeigt sich auch der Charakter der Entwicklung, daß jeder neu eroberte Standpunkt zur Eroberung eines noch höheren treibt und daß die Lösung eines Problems schon den Keim zu einem neuen Problem in sich trägt; denn unaufhaltsam wie die Zeit schreitet auch die Wissenschaft fort. So vorzüglich daher auch ein System für seine

Zeit ist, die Folgezeit wird nicht bei ihm stehen bleiben, sondern darüber hinausgehen; so gut und lobenswert auch die Gestaltung des Erziehungs- und Bildungswesens einer Zeit sein mag, die Zukunft muß sie weiter und zu höheren Formen nach den Forderungen des im Sinne der Vervollkommnung sich entwickelnden Kultur- und Geisteslebens der Zukunft entwickeln.

3. Bildung, Gedanken über dieselben und Bildungswesen finden wir erst da, wo die geistige Arbeit, die wahre Menschheitskultur, es vermochte, sich von dem Irdischen, dem Sinnlichen abzulösen und die Anschauung des Geistigen, des Idealen selbst als die höchste Arbeit zu erkennen. Die erste Morgenröte der Menschheitskultur erblickte der Orient; hier entstanden Kulturvölker mit blühendem Ackerbau, mit Industrie und wohlgeordnetem Staatsleben, bei denen Dichter und Denker den Geist zum Idealen erheben und Felsen und Steine mit Inschriften bedecken, um die Ergebnisse ihres Nachdenkens den zukünftigen Generationen zu überliefern. Der Orient ist das Heimats- und Mutterland auch unserer Kultur; hier hat unsere Bildung ihren Ausgang genommen, und unschätzbar sind die materiellen und geistigen Besitztümer, die wir von dorther bekommen haben. So wenig daher eine Entwicklung der deutschen Kultur verständlich ist ohne Berücksichtigung der aus dem Orient stammenden Kulturschätze, so wenig ist eine geschichtliche Entwicklung der deutschen Pädagogik verständlich, ohne Berücksichtigung der Erbschaft, die wir in dieser Hinsicht vom Orient erhalten haben. Gleichwie der Wind den keimfähigen Pflanzensamen von einer Gegend zur andern trägt und dieser sich überall zu neuem Leben entwickelt, wo Boden und Klima ihm günstig sind, so wird auch der geistige Samen von Ort zu Ort fortgetragen und entwickelt sich, wo er günstige Bedingungen findet, zu neuem Leben; Handel und Eroberungssucht führen ganz ungleiche Völkerschaften zu einander, die Höherstehenden besiegen durch körperliche oder geistige Überlegenheit oder durch politische Macht die Niedrigerstehenden und übertragen dann allmählich auch ihre Kultur auf die Unterworfenen, oder die ersteren nehmen höhere Kulturentwicklungen der letzteren an. Aber nicht überall keimt der Samen, nicht überall entwickelt sich eine lebensfähige Vegetation und Kultur, sondern nur da, wo sich günstige Bedingungen für keimfähigen Samen finden; auch ist die Übertragung des Samens an gewisse Bedingungen, an die Windrichtung, Wasser und dergleichen, also an die Übertragungsmittel gebunden. Dieselben Einschränkungen haben auch für die Übertragung der menschlichen Kultur Geltung; hier sind es einzelne wunderbare Geister, welche sich aus den Fesseln der patriarchalischen Weltanschauung der orientalischen Völker zu befreien gewußt und den Weg zu einer höheren Geistesentwicklung gewiesen haben; sie tragen in ihren Händen das Licht der Freiheit und in ihren Reden und Schriften den keimfähigen Same nfür die Entwicklung eines neuen Geisteslebens an solchen Orten, an denen sich

günstige Bedingungen dafür finden. Ebräer, Griechen und Römer haben unserm Geistesleben vielfach die Bahnen der Entwicklung vorgeschrieben; bei ihnen haben sich besonders jene wunderbaren Geister entwickelt, welche keimungsfähigen Bildungssamen nach allen Teilen der Welt forttrugen und überall da, wo sich günstige Bedingungen vorfanden, ein neues Geistesleben zur Entwicklung brachten. Bei den Chinesen, Indern, Persern, Ägyptern und anderen Kulturvölkern des Altertums war die Erziehung entsprechend den nationalen Eigentümlichkeiten in feste Formen gebannt, welche weder eine freie Entwicklung des Einzelnen noch des Ganzen gestatteten, daher auch jeden Fortschritt unmöglich machten; direkt haben sie auch weder unsere Kulturentwicklung im allgemeinen, noch die Entwicklung der deutschen Pädagogik beeinflußt.

Die Ebräer sind das einzige Volk des Orients, von dem unsere Kulturentwicklung hinsichtlich des Bildungswesens unmittelbar beeinflußt worden ist, und auch das geschah hauptsächlich unter dem Einfluß der Weltanschauung eines Volkes des Occidents, der Griechen. Auf griechischem Boden wuchs zum erstenmal eine große europäische Kultur hervor, die aus der Berührung mit den vorgeschritteneren Völkern des Orients gleich im Anfang mancherlei Erfahrungen, Anregungen und Kenntnisse annahm. Der mächtig dahinbrausende Strom des griechischen Kultur- und Geisteslebens stand fortwährend durch gröbere oder feinere Flußadern in Verbindung mit den orientalischen Kulturen, um in den ersten Jahrhunderten nach Christus ihre Wasser miteinander zu vermischen und ein großes Seebecken zu bilden, aus dem die Ströme der neueren Kulturen und durch Vermittlung der Römer auch die deutsche Kultur hervorgeht. Bei den Griechen, Israeliten und Römern entwickelte sich auch schon frühzeitig ein die Lehre des Nachwuchses bezweckendes Bildungswesen und auf Grund desselben eine Erziehungswissenschaft, welche beide die Entwicklung der deutschen Pädagogik in verschiedener Hinsicht stark beeinflußt haben. — Die Kulturarbeit eines Volkes, welches sich zur Vollkommenheit emporarbeiten will, darf nicht bei seinen eigenen Erzeugnissen stehen bleiben, sondern muß die Ergebnisse der ganzen Kulturarbeit der Vergangenheit in sich aufnehmen und in seinem Kultur- und Geistesleben, in Wissenschaft und Kunst verarbeiten. Diese Aufgabe hat das deutsche Volk im höchsten Maße geleistet, ja in einem Maße geleistet, daß die Gefahr nicht vermieden worden ist, daß das eigene Kultur- und Geistesleben unter der Bevorzugung fremder Kulturarbeit Not gelitten hat. Ist aber das germanische Volk durch die bezeichnete Kulturarbeit in den Mittelpunkt der Weltwirtschaft getreten, so muß es nun seine Aufgabe sein, sein nationales Geistesleben in erster Linie mit Hilfe der nationalen Bildungsschätze und durch Unterstützung der Ergebnisse der Bildungsarbeiten der modernen Kulturvölker voll und ganz zu entwickeln, ohne jedoch die alten Kulturschätze ganz zu verschmähen. Denn ein wahres Kulturvolk, dessen Kultur von ewiger

Dauer mit beständiger Vervollkommnung sein soll, muß der organischen Verschmelzung des eigenen Kulturlebens mit den Ergebnissen fremder Kulturarbeit vermöge seiner selbsteigenen Lebenskraft eine individuelle Gestaltung zu geben vermögen; und dies ist nur möglich, wenn die nationalen Bildungsschätze, die in der nationalen Natur und der nationalen Litteratur aufbewahrt sind, die Grundlagen der Bildung, Kern und Mittelpunkt derselben sind. Das germanische Volk ist erst spät und noch heute nicht voll und ganz zu dieser Erkenntnis gekommen; die fremden Kultureinflüsse machten sich zu einer Zeit bei den Germanen geltend, als diese noch nicht fähig waren, die wertvollen Elemente derselben von den wertlosen zu trennen und ohne Nachteil für ihre Eigenentwicklung in sich aufzunehmen und zu verarbeiten, weshalb das deutsche Bildungswesen wohl einerseits durch die fremden Einflüsse gefördert, anderseits aber auch durch die seinem Eigenwesen fremden Elemente in der Eigenentwicklung gehemmt wurde. Die Entwicklungsgeschichte des Kultur- und Geisteslebens in Verbindung mit derjenigen der Pädagogik und des Erziehungs- und Bildungswesens wird uns davon nähere Kenntnis geben und zeigen, welchen Weg und welche Richtung die deutsche Pädagogik und das deutsche Erziehungs- und Bildungswesen in Zukunft einschlagen müssen, um der Entwicklung des deutschen Kultur- und Geisteslebens im Sinne der Vervollkommnung zu dienen.

4. Eine Entwicklungsgeschichte der deutschen Pädagogik muß, wenn sie ein klares Bild von dem Entwicklungsgang derselben geben will, aus den aus der vorhergegangenen Darlegung sich ergebenden Gründen von dem Kultur- und Geisteslebens und der Pädagogik der Kulturvölker des Orients und Occidents ausgehen, von denen das deutsche Kultur- und Geistesleben und die deutsche Pädagogik in ihrer Entwicklung beeinflußt worden sind; sie muß ferner in ihrer weiteren Darstellung alle diejenigen Elemente des fremden Kultur- und Geisteslebens und der fremden Pädagogik berücksichtigen, welche die weitere Entwicklung des deutschen Kultur- und Geisteslebens und der deutschen Pädagogik beeinflußt haben. Durch diese verschiedenen fremden Einflüsse auf die Entwicklung der deutschen Pädagogik entstehen verschiedene Perioden und innerhalb derselben wieder kleinere Abschnitte in der Entwicklungsgeschichte; da aber das Kultur- und Geistesleben in beständigem Fluß ist und eine nie ruhende Entwicklung seiner ewig gleichen Elemente stattfindet, so lassen sich die verschiedenen Perioden und Abschnitte nicht scharf voneinander trennen, sondern überall finden sich allmähliche Übergänge. Die eine Periode charakterisierenden Begebenheiten, welche vielleicht plötzlich an die Oberfläche treten, haben sich in den meisten Fällen schon lange vorher im Verborgenen vorbereitet; anderseits sind die Kräfte und Schöpfungen des geistigen Lebens dauernder und zäher als die äußeren Institutionen des Menschentums und dauern noch lange hinaus fort, während schon

ein neuer Zeitabschnitt begonnen hat. Im großen und ganzen unterscheiden wir drei Perioden: Altertum, Mittelalter und Neuzeit. Im Altertum kamen das Kultur- und Geistesleben und die Pädagogik bei drei Kulturvölkern zur Entwicklung, deren Erbschaft das deutsche Volk angetreten hat, als es in die Geschichte eintrat. Im Mittelalter trat das germanische Volk in die Geschichte ein und übernahm diese Erbschaft durch Vermittlung der Kirche; diese suchte das Geistesleben des Altertums mit dem Christentum in der Kirchenlehre so zu verschmelzen, daß das Wissen völlig dem Glauben unterworfen wurde, wodurch beide verunstaltet wurden. Die Neuzeit beginnt mit der Entfesselung und Reinigung des Wissens im Humanismus und des Glaubens in der Reformation, die sich beide nicht vereinigten; im weiteren Verlauf treten Wissen und Glauben auf neuer Basis auf und streben nach Vereinigung, die aber bis heute nur in einzelnen Fällen, nur bei einzelnen, nicht im ganzen Volk erreicht ist.

A. Altertum.

I. Die Entwicklung der Pädagogik im Zusammenhang mit dem Kultur- und Geistesleben und in ihrem Einfluß auf die Gestaltung des Schulwesens bei den Griechen.

1. Die Entwicklung des Kultur- und Geisteslebens bei den Griechen.

1. Unter den Völkern des Altertums ragen die Griechen durch ihre hohe Kulturentwicklung hervor; kein anderes Volk der Mittelmeerzone hat sich wie sie, begünstigt durch die Lage und Beschaffenheit des Landes und eine günstige Naturanlage, zu einer gleichen Kulturstufe emporschwingen können. Wenn auch nicht ohne Zusammenhang mit andern Kulturvölkern, hat doch das griechische Volk seine Kultur in der Hauptsache aus sich entwickelt und alles von außen Aufgenommene in seiner Art in sich verarbeitet; nicht als ein Geschenk ist ihm seine Kultur mühelos in den Schoß gefallen, sondern im harten Kampf mit der Natur hat es sich dieselbe erringen müssen. Das milde Klima begünstigte eine gesunde und formenschöne körperliche Entwicklung. Das Land und das dasselbe umgebende Meer boten lohnenden, aber nicht mühelosen Ertrag, so daß die menschlichen Kräfte vom Kampf ums Dasein nicht ganz in Anspruch genommen wurden und der Geist sich frei entwickeln und auch geistigen Interessen sich zuwenden konnte; die reiche und liebliche Natur und der heitere Himmel über ihr erweckten in den Bewohnern ein heiteres Naturell und den Sinn für geistige und ideale Dinge; die Lage des Landes brachte sie in Verkehr mit anderen Kulturvölkern, von denen sie mancherlei geistige Anregungen empfingen. So hatte sich hier im Laufe der Zeit ein Volk entwickelt, das durch körperliche und geistige Vorzüge hervorragte und die engen Schranken des orientalischen Patriarchalismus, dem der Begriff des Menschen als einer lebendigen Einzelpersönlichkeit noch etwas Unbekanntes war, durchbrach. — Obwohl bei allen Griechen das indogermanische Element das stärkere und überwiegende war, so machten sich doch infolge des Einflusses, den die Mischung mit anderen Volks-

elementen hatte, zwischen den einzelnen Stämmen tiefgreifende Unterschiede geltend. Die Dorier, von Norden her einwandernd, vermischten sich mit rauhen und kriegerischen Völkern und nahmen von ihnen manches an, wodurch der Schwerpunkt ihrer Leistungsfähigkeit auf das physische Gebiet übertragen wurde; bei ihnen wurden die Körperkräfte auf Kosten derer des Geistes ausgebildet, sie waren daher für die psychische Kultur verloren. Die wahren Träger der letzteren waren nur die Jonier, im besonderen die Athener; sie waren von Kleinasien gekommen, hatten sich mit orientalischen Elementen vermischt und von ihnen die Beweglichkeit des Geisteslebens geerbt. Das dorische Sparta und das jonische Athen waren zu allen Zeiten die beiden Pole des gesamten griechischen Staats- und Kulturlebens; Athen aber war vor allem der Herd der Geisteskultur. Markige Gesundheit und die Entwicklung eines freien Geisteslebens, das für alles Wahre, Schöne und Edle empfänglich war, zeichnete diese Griechen aus; der Einzelne fängt an, sich seines Ichs bewußt zu werden, und die Pflege seiner Persönlichkeit beginnt ihn zu beschäftigen. Aus diesem Gefühl aber wächst ein lebendiger Freiheitsdrang hervor, der zum republikanischen Gemeinwesen führt, innerhalb dessen die trennenden Unterschiede zwischen Armen und Reichen aufgehoben sind, alle in der Idee sich gleich fühlen und gleichen Anteil an der Gesetzgebung wie der Staatsleitung haben; so erweitert sich die Familiengemeinschaft zur Nation, und diese setzt dem Individualismus seine Schranken, der Einzelne muß sich dem Staate unterwerfen. Die Volksmehrheit bestimmt, was schlechthin gut und recht ist, und die Majorität schreibt vor, was jeder zu denken, zu fühlen und zu glauben hat.

2. Eine gewaltige Lebensenergie, der Trieb zur Entfaltung aller Kräfte, die jugendfrische Lust am Wirken und Schaffen, das sind Charaktereigenschaften des Griechen; sich thätig zu den Dingen zu verhalten, das war immer der Kern der griechischen Lebensweisheit, die aber trotz ihrer idealen Richtung niemals den Boden der Wirklichkeit verläßt. Die bei den Griechen vorherrschende Phantasie schuf eine Weltanschauung, die dem dichterischen Volksgeiste eine ideale Richtung, dem Denker Stoff zum Forschen und dem Künstler zum Schaffen gab; die Naturkräfte, die religiösen und sittlichen Begriffe verwandelte diese Phantasie in Götter und gab ihnen die Gestalt edler und schöner Menschen mit allen menschlichen Begierden und Leidenschaften. Und was der Grieche so in seinem Innern erfaßt, das suchte er auch zur äußeren Darstellung, zum Ausdruck zu bringen. Es ist durch den Entwicklungsgang des menschlichen Geisteslebens bedingt, daß diese Weltanschauung erst in poetischer Form zum Ausdruck kam, weil sie ihre Grundlage im Gemüt hatte und dieses die gestaltende Phantasie beeinflußte; erst später trat der klärende Verstand hinzu und schuf mit der Phantasie die höchsten idealen Gebilde, während

er für sich in der Wissenschaft das Vorstellungs- und Denkleben zur reichsten Entfaltung brachte. Mythus, Sage, Epos finden wir daher auf der ersten Stufe des griechischen Geisteslebens, dann treten Geschichte, Lyrik und Rhetorik und endlich Drama, Naturwissenschaft und Philosophie auf. Der griechische Geist suchte und fand zwar nicht den Ausgleich zwischen dem Sinnlichen und Übersinnlichen, dem Wissen und Glauben; er hatte aber den Mut, sich zu bescheiden und die Beschränkung zu preisen; ihm war es das höchste Gesetz, in allen Dingen Maß zu halten, und so gelangte er zu jener ruhigen und klaren inneren Harmonie, zu der Einheit von Sollen und Können, zu der inneren abgeschlossenen Festigkeit, welche immer das Ideal des Menschentums bleiben wird. Und diese Ideale der Schönheit, der Freiheit und der Weisheit, welche das Wesen des Klassischen ausmachen, finden wir in allen Schöpfungen der Griechen, in der Architektur, der Skulptur und der Litteratur, ja selbst in den kleinen Gerätschaften, die den Bedürfnissen des gewöhnlichen Lebens genügen sollten; es ist alles harmonisch gegliedert, vollendet schön und edel. Das Maß aber, das der Grieche an alle seine Leistungen legte, war neben der reinen Natur das Ideal des vollkommenen Menschen; harmonische Ausbildung aller Kräfte war das bewußte Streben der Griechen in allen Künsten, besonders aber bei der Erziehungskunst. Das Ideal des Menschentums wird das Maß des Sittlichen, das im ganzen mit dem Schönen und Guten übereinstimmt; dieses Ideal entwickelt sich aber erst allmählich im griechischen Kultur- und Geistesleben, wie wir das bei näherer Betrachtung der griechischen Dichtkunst und Philosophie deutlich erkennen.

3. Das Ideal der epischen Dichtkunst knüpft sich bei den Griechen an den Namen Homer; zum erstenmal tritt in der „Ilias“ und „Odyssee“ ein großes zusammenhangsvolles Kunstwerk, das ein ganzes Weltbild umschließt und Menschenleben in bunter Fülle vorübergehen läßt, in die Geschichte ein. Die Homerschen Dichtungen enthalten nicht Erzählungen, Geschichten und Schilderungen, die den Leser und Hörer unterhalten und zerstreuen sollen, sondern eine Welt- und Lebensanschauung, die den Menschen belehren und veredeln soll; nicht die Erlebnisse, Thaten und Abenteuer der Helden, in welche die Lieblingsgötter des Volkes übergegangen waren und an die sich alles anschloß, was aus der Zeit der Wanderung von den kühnen Thaten in Erinnerung geblieben war, sondern der Charakter derselben bilden für den Dichter die Hauptsache. Kein anderer Dichter hat auf die Bildung des griechischen Volkes einen größeren Einfluß ausgeübt, als Homer; Maß zu halten in allen Dingen war die Grundweisheit des Hellenentums, und dieses Maßhalten verkörpert auch das Homersche Epos formal wie inhaltlich. In der Ilias sehen wir, wie der zornwilde Achilles es mit dem Tode des geliebten Freundes büßen muß, daß er in beleidigtem Stolze grimmig die Volksgenossen im Stiche gelassen hat;

er rächt sich grausam an dem Feinde, aber endlich ringt er sich doch zur edlen Menschlichkeit durch. Die Odyssee aber wächst aus zu einem Hymnus auf die Treue, die zu den höchsten sittlichen Idealen eines patriarchalischen Weltalters gehörte, das in der Homerschen Zeit dem Untergange nahe war und in dieser Dichtung noch einmal alle edlen Seiten offenbart, wodurch es auf die Geistesbildung der Nachwelt so großen Einfluß ausgeübt hat. Das alte patriarchalische Königtum, von dem das Homersche Epos erzählt, verschwand vom Boden, die morsch gewordene Vergangenheit brach zusammen, und auf ihren Trümmern machte es sich ein neues Geschlecht wohnlich, das freier und selbstbewußter um sich blickt und reicher an Erkenntnissen ist; ein feingebildetes Rittertum, welches stolz auf seine Geburt pocht und sich über das Volk erhaben fühlt, stellte sich an die Spitze der Bevölkerung, mußte aber dem Bürgertum der Städte, das durch Handel und Gewerbe reich geworden ist, endlich nach langem Kampfe Platz machen. Der Verkehr mit dem Auslande brachte eine Fülle von neuen Anregungen, Erfahrungen und Kenntnissen und ließ den geistigen Horizont außerordentlich sich erweitern; man mußte den eigenen Geist an dem des Auslandes messen und die eigenen religiösen Anschauungen mit denen der Fremde vergleichen. Mit der so vertieften geistigen Bildung wurde auch diese Welt- und Lebensanschauung ververtieft; und die Vertiefung findet auch in der Dichtkunst ihren Ausdruck, in welcher alle Strömungen des griechischen Geisteslebens einmünden. — Aeschylos (525—456) steht ebenso groß da als Dichter, wie als Denker und Verkünder einer neuen Weltanschauung; in seiner Poesie tritt deutlich das Ringen hervor, seine Gedanken dem Volke klar darzulegen. Daß er neue Götter predigt, bringt er deutlich zum Ausdruck; in seinen Göttern verkörpert er seine eigenen höchsten und reinen Ideale. Sie sind dem Gott der Bibel ähnlich, sind die Ideale der höchsten Gerechtigkeit, die in wildem Zorne alle Schuldigen verfolgen bis ins dritte und vierte Glied; und dennoch sind sie wieder die Ideale der Milde und Versöhnung, welche dem Dulder Kraft und Stärkung im Leiden geben. — Sophokles (496—406) dagegen setzt an die Stelle des Religiös-Sittlichen in seinen Dichtungen das Ästhetische; er kennt nicht das leidenschaftliche Ringen eines Aschylos nach Erkenntnis der Welträtsel und dem Warum des menschlichen Leidens, den unerbittlichen Kampf des Menschen mit dem unabwendbaren Schicksal; ihm kommt es auf die Darstellung des Ästhetisch-Ethischen, des vollkommenen Sittlichen an; bei ihm ist alles menschlicher und natürlicher. — Euripides (480—405) ist ein gelehrter, gebildeter und reformatorischer Geist, der alle Strömungen seiner Zeit in sich aufgenommen hat; es ist die Zeit des Verfalls der griechischen Nation in Parteien, welche allein ihre eigenen Interessen wahrnahmen und sich gegenseitig befeindeten, der politischen Zersetzung, in welcher enge Gesichtspunkte die Führer des Staatslebens beherrschen und das

Volk vor lauter Reden das Handeln vergißt. Das Menschheitsbild, welches Euripides durch seine Zeit aufgedrängt erhielt, war jedenfalls kein ideales Bild mehr; es wies alle kleinlichen Züge der menschlichen Natur auf. „Ich schildere," sagt Sophokles, „die Menschen, wie sie sein sollen, Euripides, wie sie sind." Unter dem Einfluß der Sophisten begründet er dem Idealismus des Äschylos und Sophokles gegenüber den Realismus in der Dichtkunst; an die Stelle der Darstellung des göttlichen Geistes stellt er die des menschlichen. — Obgleich Aristophanes (um 400 v. Chr.) die Unreligiosität eines Euripides verspottet, so überschüttet er doch selbst die Götter mit Spott und Witz; er ist ein Kind seiner Zeit, der Zeit des Übergangs vom Alten zum Neuen, der mit der Vergangenheit gebrochen hat, aber die Zukunft noch nicht genau zu erfassen und zu erkennen weiß, nicht den Gedanken erfassen kann, daß die alten Götter und Sitten in einer neuen Gestalt des Lebens, die sich aus dem versinkenden griechischen Staate herausringen müsse, als unendlicher, eigener Gehalt des freien Geistes fortleben werden.

4. So hatte sich in der geschilderten Zeit, in welcher sich die Welt- und Lebensanschauung der Griechen in der Dichtkunst offenbarte, in der Welt- und Lebensanschauung eine große Wandlung vollzogen; sie war freier und tiefer geworden, stand aber in Gefahr, den festen Halt zu verlieren. Die religiös-sittlichen Begriffe, welche sich in den Göttergestalten verkörperten, waren reiner geworden, eine Verschiebung aus dem Sinnlichen ins Sittliche und Geistige machte sich deutlich bemerkbar, aber auch das Verlangen nach Einheit; zugleich zeigen sich Keime neuer Entwicklungen, Entwicklungen verschiedener, ja entgegengesetzter Richtungen. Aber das reiche Bildungsleben, das sich in Griechenland entwickelt hatte, war doch auf den engen Kreis der Reichen und Vornehmen, des Rittertums, beschränkt geblieben; es hatte dadurch wohl an Gediegenheit gewonnen und konnte sich rasch entwickeln, nahm aber auch keine neuen Lebenskräfte in sich auf und verzehrte sich in sich selbst. So lange die Aristokratie die Zügel in den Händen hatte, ging alles gut; aber auf die Dauer läßt sich das untere Volk nicht zurückdrängen und unterdrücken, es verlangt mitzuregieren und rächt sich nun für den Ausschluß von der Bildung. Die glänzende Periode des Perikles, der alle Kräfte in Bewegung setzte, um die geistige Bildung des Volkes zu fördern, aber auch mit eiserner Strenge die widerstrebenden Gegner unter das Joch Athens zu beugen wußte, wird von einer Periode erbitterter Kämpfe der griechischen Staaten unter sich, des Auflehnens gegen die athenische Vorherrschaft, abgelöst; der Partikularismus siegt, und der Zusammensturz verschlingt schließlich die ganze Nation in dem Weltreich Alexanders des Großen. Das geistige Leben dieser Zeit wandte sich von der Dichtkunst ab und der Geschichte (Herodot, Thukydides, Xenophon), der Rhetorik (Demosthenes), namentlich aber der Philosophie zu, die sich allmählich zu hoher Blüte entwickelte. Man fühlte allgemein das Bedürfnis

einer einheitlichen Welt- und Lebensanschauung; man wollte die Welt erklären und die menschliche Bestimmung in ihr daraus ableiten. Thales von Milet (640—550), welcher die Keime der Astronomie und Geometrie aus Ägypten nach Griechenland verpflanzte und das Wasser zum Urstoff aller Dinge und Erscheinungen machte, eröffnete das Zeitalter der sieben Weisen und suchte die Welt wissenschaftlich zu begreifen. Pythagoras (582—500) umfaßte das ganze Wissen seiner Zeit und suchte dasselbe dem religiösen Wissen dienstbar zu machen; denn durch das Forschen nach dem Ursprung der Dinge gelangte der Mensch zur Religion, welche in der Philosophie mit der Wissenschaft vereinigt wurde. Mit der Zunahme der Geistesbildung trat die Philosophie in immer größeren Gegensatz zur Volksreligion, um an die Stelle der phantastischen eine vernünftige Welt- und Lebensanschauung zu setzen; man suchte die Welt aus ihrem eigenen Zusammenhang auf natürliche Art zu verstehen und wandte sich so immer mehr dem Irdischen und dem wirklichen Leben zu. Heraklit (535—445) sah in der thatsächlichen sinnlichen Wahrnehmung die Ursache aller Erkenntnisse und nahm an, daß der Weltprozeß das ewig entstehende und vergehende und so beständig in ununterbrochener Veränderung begriffene Urwesen, das Göttliche, sei; das menschliche Wissen davon ist aber beschränkt, und nur die Götter besitzen die ganze Fülle der Weisheit. — Allein nun stand man vor neuen Rätseln und sah ein, daß, wenn der Weltprozeß erklärt werden sollte, ihm etwas zu Grunde liegen mußte, das selbst nicht geworden ist und selbst nicht in die Veränderung eingeht, — ein Seiendes, daß dann aber dieser eine Mehrheit von Urwesen sein müsse, damit aus ihrer Verbindung und Trennung das Entstehen und Vergehen erklärt werden kann. Man setzte daher vier Elemente oder Grundstoffe, und da diese den gestellten Forderungen nicht entsprachen, so ging man weiter zur Annahme von unbestimmt vielen qualitätslosen, unteilbaren Grundstoffen (Atomen). Demokrit (geb. 460 v. Chr.) erklärte alle Dinge und Erscheinungen aus der Zahl, Größe, Gestalt, Ordnung, Verbindung und Trennung der Atome; die Seele besteht nach ihm aus den beweglichsten Atomen, durch deren Bewegung, die den ganzen Körper durchdringt, die Lebenserscheinungen hervorgebracht werden. Er stellte die Glückseligkeit, welche in der heiteren Ruhe des Gemütes besteht, als Ziel des menschlichen Strebens hin; aber nur durch Herrschaft über seine Begierden kann der Mensch dieselbe erlangen. Mäßigkeit und Reinheit des Herzens verbunden mit Bildung des Geistes und Entwicklung der Intelligenz geben jedem Menschen die Mittel, trotz aller Wechselfälle des Lebens das Ziel zu erreichen; die Sinnenlust gewährt nur eine kurze Befriedigung, und nur wer das Gute, ohne durch Furcht und Hoffnung bewegt zu sein, um seines inneren Wertes willen thut, ist seines inneren Lohnes sicher. — Wie nun der Materialismus, in die äußere Natur blickend, die Formen der Dinge aus dem Stoffe ableitet und diese zur Grund-

lage seiner Weltanschauung macht, so leitet der Sensualismus das ganze Bewußtsein aus den Sinnesempfindungen ab; die Empfindung ist ihm nicht nur der Stoff aller Vorgänge des Bewußtseins, sondern auch der einzige unmittelbar gegebene Stoff, da wir alle Dinge der Außenwelt nur in unseren Empfindungen haben können. Aber ohne eine Intelligenz, kann weder der Materialismus (Realismus), noch der Sensualismus den Weltprozeß erklären; diese Intelligenz schreibt Anaxagoras (500—428) einem außerweltlichen Wesen zu.

Die Gegensätze, die zwischen diesen verschiedenen Ansichten bestehen, forderten eine Versöhnung, die durch die Sophisten, die „Weisen", die Lehrer der Wissenschaft und Beredsamkeit, herbeigeführt werden sollte und deren Endziel war, die Unmöglichkeit einer allgemein gültigen Erkenntnis nachzuweisen und den Schwerpunkt alles geistigen Lebens und Strebens aus der Gesamtheit in den einzelnen Kopf zu verlegen, wodurch alles geistige Gemeinleben aufgehoben und der Willkür Thür und Thor geöffnet wurde. Alle menschliche Erkenntnis stammt aus der Wahrnehmung; was der Mensch wahrnimmt, das setzt er als seiend, das ist für ihn die Wahrheit. Nun sind aber, wie Heraklit lehrt, alle Dinge in beständigem Flusse und infolgedessen in beständiger Beziehung zu einander; es giebt daher kein absolutes Sein, sondern nur ein Werden, und dieses wird, wie der Schein des Seins, durch die Bewegung hervorgebracht, auch die Eigenschaften der Dinge. Diese entstehen nur durch die Wechselwirkung zwischen Außenwelt und Mensch, Objekt und Subjekt; an sich haben die Dinge weder Farbe noch Geruch, noch Geschmack, sondern diese Eigenschaften entstehen erst durch das Zusammenwirken der Gegenstände und der Sinnesorgane, sie sind nur in den Sinnesorganen und werden nun den Dingen als Eigenschaften beigelegt. Daher ist der Mensch das Maß der Dinge, d. h. es hängt von unseren Empfindungen ab, wie die Dinge uns erscheinen, und dieser Schein ist das allein Gegebene; also nicht der Mensch nach seinen allgemeinen und notwendigen Eigenschaften, sondern jeder Einzelne in jedem einzelnen Moment ist das Maß der Dinge. Auch auf die ethischen Begriffe wandten die Sophisten diese subjektive Auffassung an. Sie unterschieden hier die Moral, welche vom Staat durch Vertrag, Übereinkunft u. s. w. als solche festgestellt wird, von der natürlichen Moral, die für alle Menschen, Länder und Zeiten giltig ist, (z. B. die Eltern ehren, Wohlthaten mit Wohlthaten vergelten u. s. w.); diese natürliche Moral setzten sie über die staatliche und erkannten sie als die allein wahre an. Sie übertrugen den Satz: „der Mensch ist das Maß aller Dinge", den Protagoras nur für das sinnliche Gebiet aufgestellt hatte, auch auf das ethisch-politische; sie faßten als Natur die Lust und das Begehren des Menschen, sein Triebleben, und zwar des einzelnen Menschen; und da das Gesetz die Freiheit des Individuums einschränkt, so sah man es als eine Beeinträchtigung des natürlichen Menschen an. Der einzelne Mensch mit

seinen Begierden und Bedürfnissen wurde auch hier für das Maß aller Dinge erklärt; der Einzelne betrachtete seinen Willen als maßgebend, als sein Gesetz, und so fiel alle bindende Macht der Gesetze, alle Autorität. Es war natürlich, daß mit diesem Kampf der Sophisten gegen die Autorität auch die Autorität der Götter hinweggeschwemmt wurde; je mehr die Wissenschaft fortschritt, desto mehr wurde dem Götterglauben der Boden entzogen und er dem Verfall preisgegeben. Zudem entbehrte derselbe auch alles sittlichen Halts, denn es gab fast kein Laster, für das man nicht in der Götterlehre ein Beispiel, ein Vorbild, eine Rechtfertigung fand; aber die Regierung bediente sich des religiösen Aberglaubens der Menge und der religiösen Staatseinrichtungen zu selbstsüchtigen Zwecken; das Volk ergötzte sich an der Pracht des Kultus, und die Männer von Bildung, wie eben die Sophisten, verlachten die einen und verachteten die andern. Die Sophisten waren Männer von großer Gelehrsamkeit, die den Schatz ihrer solid erworbenen Kenntnisse vollkommen beherrschten und stets für den praktischen Gebrauch bereit hielten; sie suchten die Wissenschaften zu popularisieren, liebten aber gar oft das Spiel mit Worten und das subjektive Belieben mehr als die Wahrheit. Sie kamen damit aber der ganzen Zeitrichtung entgegen oder waren damit vielmehr Kinder ihrer Zeit, in der unter Perikles' weiser Führung sich die gesamte Kultur zur höchsten Blüte entwickelte und jedem aus dem Volke das Recht zum Genuß derselben zuteil werden ließ; mit der Steigerung des Selbstgefühls des Einzelnen kam aber bald der Egoismus zur Herrschaft, der von allen Gütern genießen wollte. Die alte Weltanschauung war verschwunden, man suchte nach einer neuen; diesem zeitgemäßen Streben kamen die Sophisten entgegen, indem sie aus den verschiedenen philosophischen Systemen eine praktische, für jedermann verständliche Popularphilosophie vortrugen. Aber die Menge war auch für diese Philosophie noch nicht reif, nur mittelst einer glänzenden Rhetorik und durch Anpassung an die Parteiinteressen war sie durch die Sophisten zu gewinnen; dadurch aber wurde die Sophistik verderblich und im höchsten Grade gefährlich für das Leben der Nation.

Gegen die von den Sophisten gelehrte Popularphilosophie traten drei Männer auf und gaben der Philosophie eine neue Richtung, welche leider aber auch den in dem Materialismus und Sensualismus enthaltenen guten, realistischen Kern unbeachtet ließ und so in einen einseitigen I d e a l i s m u s verfiel; man brach vollständig mit dem Konkreten, mit der Empirie und machte die Ideen, die Abstraktion, die Vernunft zu den Fundamenten des philosophischen Gebäudes. Alle philosophischen Untersuchungen hatten sich seither mit dem Weltstoff, der Weltform und dem Weltprozeß beschäftigt, hatten aber zu keiner völlig befriedigenden Erklärung geführt, keine Erkenntnis der Welt geliefert; man wandte sich daher dem Problem der Erkenntnis selbst

zu, man untersuchte die Entstehung der Erkenntnis. Sokrates war es, der die neue Richtung ins Leben rief, Plato gab ihr das idealistische Gepräge und Aristoteles schuf aus ihr durch Verbindung mit empiristischen Elementen jenes geschlossene System, welches nachmals die Denkweise so vieler Jahrhunderte beherrschte. Sokrates (470—399) war eine derbe und zähe Apostelnatur, streng gegen sich selbst und bedürfnislos, dessen Geist die Sinnlichkeit und sein leidenschaftliches Temperament beherrschte; es war ihm Bedürfnis, seine Gedanken und Bestrebungen auf seine Mitbürger zu übertragen. Auch er wirkt daher als Lehrer und will die Jugend für das Leben bilden; auch er reflektiert und raisonniert, auch er läßt nichts gelten ohne vernunftmäßige Gründe, auch ihm ist der Mensch die Hauptsache; aber er gelangte zu einem festen Punkt, von dem aus sich ihm alles Denken und Leben umgestaltet. Ihm eröffnet sich die Einsicht in den gewaltigen Unterschied zwischen den Meinungen der Menschen mit ihrer Verschiedenheit und dem unablässigen Wechsel und dem wissenschaftlichen Denken mit seinen festen Begriffen; mit diesen Begriffen ergiebt sich eine Wahrheit der Dinge, in ihnen erscheint etwas Festes, Umwandelbares, Allgemeingültiges, das eine zwingende Kraft übt und alle Willkür abweist. Er lehrte, daß gerade die Unzulänglichkeit des Wissens und der Mangel der Selbsterkenntnis die Ursache der menschlichen Irrtümer und nicht, wie die Sophisten lehrten, das Wissen der Maßstab und das liebe Ich der Mittelpunkt der Wahrheit sei. Gegenüber dem Materialismus behauptet er, die Welt wird vom Menschen aus erklärt, nicht der Mensch aus den allgemeinen Naturgesetzen; die Vernunft, welche das Weltgebäude geschaffen hat, verfährt nach Art der menschlichen Vernunft und ist in einer Person (Gott) eingeschlossen; sie hat alles so gedacht und gefügt, wie wir es wieder denken können und bei richtigem Vernunftgebrauch sogar wieder denken müssen, da die Begriffe durch die Gottheit in die unsterbliche Seele gelegt worden sind und diese dieselben aus ihrem vorzeitlichen Leben ins zeitliche mit hinüberbringt. Er suchte daher in seiner Belehrung zu zuverlässiger Begriffsbildung, zur Loslösung des Wesentlichen und Unwandelbaren aus dem Strome des wechselnden Zufalls, des falschen Scheins anzuleiten und diese Untersuchungen besonders auf das Gebiet des praktischen Lebens und der sittlichen Gesetze hinüberzuführen; die allgemeinen Vorstellungen, in denen die Denkenden übereinstimmen, sind die wahren Erkenntnisse. Die Dialektik, die Sokrates anwandte, bestand hauptsächlich im gewandten und sicheren Hinüberführen des einzelnen Falls auf ein Allgemeines (Induktion) und Benutzung des Allgemeinen, um auf das Einzelne zurückzuschließen (Deduktion); er begnügte sich aber, dem echten Wissen Platz zu machen durch Zerstörung des Scheinwissens und durch Aufstellung und Übung einer Methode, durch welche man das echte Wissen vom Scheinwissen unterscheiden kann; Kritik ist also die Aufgabe dieser Methode, nicht das Aufstellen eines

Systems. Die Ironie, mit welcher Sokrates sich unwissend stellt und vom Gegner Belehrung verlangt, ist oft nur eine schwache Hilfe für das unvermerkte Unterschieben einer fertigen Ansicht, einer Idee, die nach seiner Ansicht in der menschlichen Vernunft eingeschlossen ist und durch seine Methode hervorgezogen wird; seine Induktion ist also meist nur scheinbar eine solche. Die Ideen, die in den Begriffen zum Ausdruck kommen, beziehen sich bei Sokrates alle auf die Tugend; sie ist lehrbar, ist ein Wissen, das die Überzeugung von der praktischen Richtigkeit der sittlichen Norm bezweckt. Selbsterkenntnis ist die höchste Aufgabe des Menschen, denn sie ist nach ihm das auf Einsicht beruhende Rechthandeln, und wer das Rechte nicht thut, der hat es nicht wahrhaft erkannt. Die Tugend aber ist die Grundbedingung der Glückseligkeit, denn sie macht den Menschen zu allen Geschäften tüchtig und gewährt ihm damit das frohe Bewußtsein der Kraft und der Freiheit. Folgt der Mensch aber der Sinnlichkeit, so wird er ein Sklave derselben und verliert die Freiheit und Freudigkeit im Leben. Daher darf der Mensch die sinnlichen Triebe nicht aufkommen lassen, sondern muß sie mäßigen und beherrschen; das geschieht aber hauptsächlich durch die Einsicht, denn nur der Einsichtige kann zweckmäßig handeln, damit sein Wohl sichern und die Güter des Glückes am besten gebrauchen. Die Philosophie des Sokrates war Moralphilosophie auf religiösem Grunde; die sittliche Veredlung war nach seiner Ansicht auf dem Wege der Erkenntnis zu erstreben, und diese Aufgabe wollte er lösen. — Plato (429—348) hat die Gedanken seines Meisters am reinsten, aber auch am einseitigsten weitergebildet. Indem er die Allgemeinbegriffe (Ideen) als das Beharrliche, das eigentlich Seiende, der zerfließenden Erscheinungswelt gegenüber hinstellt, sah er sich zu dem verhängnisvollen Schritt gedrängt, sie vom Einzelnen und Konkreten zu trennen; die Ideen des Wahren, Schönen und Guten bestehen also nach seiner Ansicht für sich und nicht bloß in den Dingen und Erscheinungen. Der Philosoph versetzt damit die Ideen als selbständige Wesenheiten mit mächtiger logischer Phantasie über unseren Kreis hinaus in das All und läßt sie, ähnlich wie die Begriffe im Gedankenreich, zu einer unsinnlichen Welt, der Ideenwelt (Weltseele) zusammenfließen, welche alle echte Wesenheit in sich faßt; die Anerkennung dieser neuen Welt ist aber zugleich eine Spaltung der Wirklichkeit und des Lebens, eine Loslösung der Gedankengebilde vom Sinnlichen, — und hierin lag der Irrtum. Wir bedürfen allerdings der Abstraktion, um zum Wissen zu gelangen, und der allgemeinen Ausdrücke, um das Wissen zu fixieren und mitteilen zu können; aber es ist eine Verirrung, wenn man, wie Plato es thut, die Allgemeinbegriffe vom Einzelnen und Konkreten loslöst und die Vernunft, welche die Idee wahrnimmt, von der sinnlichen Empfindung und Wahrnehmung vollständig scharf scheidet. Von Induktion im wahren Sinne des Wortes kann also

bei Plato keine Rede sein, denn nach seiner Ansicht kann man mit den Sinnen nicht zur Kenntnis der Dinge kommen, sondern allein durch die Vernunft; bei ihm herrschte die Deduktion, die mittelst des Schlußverfahrens aus obersten Grundsätzen (Ideen) ihre Schlußsätze gewinnt. Nach dieser Methode gewinnt Plato seine Welt- und Lebensanschauung. Die Weltseele und ihre Erscheinungsform, die Welt, ist eine einheitliche und umfaßt alle lebenden Wesen; auch der Mensch ist ein Erzeugnis der Weltseele. Sie ist aus Gott hervorgegangen; sie ist aber nicht Gott, sie ist geworden und bewegt sich in Raum und Zeit, ist im Werden, in einer steten Bewegung. Die Dinge und Erscheinungen sind nur, weil die Ideen in ihnen wirklich werden; wir dürfen daher annehmen, daß wir in den Ideen das Wesen der Dinge haben und in ihnen das wahrhaft Seiende. Die Weltseele als Bewegungsprinzip der gewordenen Welt hat eine Idee vom Menschen und erzeugt den sterblichen irdischen Menschen nach dem Gesetz der Notwendigkeit, und wenn die Zeit gekommen ist, tritt der Einzelmensch in die Erscheinung; die Seele aber, soweit sie ein Teil der Weltseele ist, ist als Idee vor aller Zeit und über allem Werden, sie ist also auch unsterblich. Von allen Ideen, die Gott in die unsterbliche Seele im Keime eingepflanzt hat, ist die höchste die Idee des Guten oder die Gottähnlichkeit; sie ist das Ziel aller menschlichen Entwicklung. Die unsterbliche Seele strebt nach Verwirklichung des Guten im Menschen in der Vernunft; die sterbliche Seele dagegen äußert sich im Begehren und hindert in Verbindung mit dem Körper den Menschen an der Erreichung des Ideals. Der Mensch muß sich daher auf Erden mit dem Streben nach der Tugend (Gottähnlichkeit) begnügen, die in der Gerechtigkeit gipfelt; diese aber kommt im Staate am vollkommensten zum Ausdruck. Die Welt erscheint also als ein Abbild der Ideen, als ein ewig lebendiges Kunstwerk, der Kosmos als ein natürliches, der Staat als ein sittliches. Zu dieser idealen Welt soll sich der Mensch erheben, was nur möglich ist, wenn er sich vom sinnlichen Stoff, von allen Begierden reinigt und sich ganz den Ideen hingiebt. Die Natur außer dem Menschen ist als Lehrer und Erzieher des Menschen thätig, um in ihm die schlummernden Ideen und somit auch das Gute zur Entfaltung und Entwicklung zu bringen; sie zwingt die Seele, selbstthätig zu sein und die Ideen zu entwickeln. Die Sinne sind für die Seele die Organe, vermöge welcher die Natur auf sie wirkt, durch welche sie Erfahrungen macht, welche dann von ihr zu Urteilen und Schlüssen verarbeitet und damit die schlummernden Ideen geweckt und entwickelt werden; durch sie wird die unsterbliche Seele in die Welt hereingezogen; zieht sie sich daraus wieder am Ende der Entwicklung zurück und beschäftigt sich rein mit den Ideen für sich, so ist sie gottähnlich geworden. Auch der Mensch ist im Werden und in der Zeit, ist der Veränderlichkeit und dem Gesetz des Werdens unter-

worfen; er hat ein Ziel, die Entwicklung der Idee des Guten in ihm, wozu die äußere Welt und sein theoretisches und praktisches Verhalten zu ihr notwendige Mittel sind. Aber der Gegensatz, der in der Platonschen Philosophie zwischen Materie und Idee, Stoff und Form, hervortritt, widerstrebt dem philosophischen Bewußtsein, das nach Einheit und innerem Zusammenhang strebt; daher entstehen neue Rätsel. Zugleich ist Plato davon überzeugt, daß sich nur wenige Menschen zur idealen Welt erheben können und die große Masse bei der sinnlichen Welt verharrt und sich der tierischen Lebensweise nähert; damit zerreißt er aber die Menschheit auf alle Zeiten in zwei getrennte Kreise und nimmt ihr den Glauben an einen geistigen und sittlichen Fortschritt der gesamten Menschheit. — Aristoteles (384—322) hat den Mangel des einseitigen Idealismus in Platos Philosophie erkannt, aber nicht beseitigt; in starker Abhängigkeit von Plato hat er scheinbar die Empirie wieder in ihr Recht eingesetzt, ist ihr aber in der That nicht gerecht geworden. Er faßte die ganze Fülle der wissenschaftlichen und philosophischen Erkenntnis, zu welcher sich die griechische Kultur erhoben hatte, unter spekulativen Gesichtspunkten zusammen; er hielt die Aufgaben der Wissenschaft im großen und ganzen für erschöpft und glaubte daher, alle wesentlichen Fragen genügend beantworten zu können. Das giebt seiner Philosophie eine Geschlossenheit und Sicherheit, die es erklärt, daß sie jahrhundertelang die Herrschaft im Reiche des Geisteslebens behalten hat. Die ganze Empirie bei Aristoteles besteht darin, daß er das Beharrende, das wahrhaft Seiende (die Ideen), welches Plato außerhalb der Dinge suchte, in der Mannigfaltigkeit des Existierenden selbst nachweisen will; das Allgemeine und also das Wesen der Dinge ist nach Aristoteles im Namen enthalten. Hierin liegt aber der Grundfehler der aristotelischen Philosophie; denn nicht aus dem Worte kann das Wesen, der Begriff, abgeleitet werden, sondern dieses ist in den zusammengehörigen Dingen (Gruppen) von Natur so gegeben, daß die reale Zusammengehörigkeit uns zur Zusammenfassung im Namen zwingt. Die Idee (Form) wohnt nach der Ansicht des Aristoteles den Dingen inne, sie ist die gestaltende Kraft, die als Anlage zu der bestimmten Bildung in dem Ding enthalten ist; jedes wirkliche Ding muß als ein sich gestaltender Stoff gedacht werden, der seine Form vollendet, seinen inneren Zweck erfüllt. Und die Dinge insgesamt müssen als eine Reihe solcher Formen erscheinen, deren niedere immer die Anlage enthält zu der nächst höheren; der Weltprozeß sowohl als die Erkenntnis werden von Aristoteles als Entwicklung aufgefaßt. Die Leiter der Entwicklung führt von den Anfängen der Lebendigkeit hinauf zur höchsten Gestalt, welche reine Form ist, zum absoluten Geist, zu Gott; dieser wird als Ursache des Alls, aber nicht als thätig in der Welt gedacht, sondern als unbewegt, rein geistig. Des Aristoteles Methode der Untersuchung ist auch nur scheinbar ein Ausgehen von den Thatsachen

und ein Aufsteigen zu den Prinzipien, eine Induktion; obgleich er sagt, daß die Induktion das Allgemeine aus der Kenntnis des Einzelnen ableite, so ist seine Induktion doch wesentlich verschieden von derjenigen der heutigen Naturwissenschaft. Diese gewinnt aus der Beobachtung einzelner Thatsachen ihre Gesetze; die Induktion des Aristoteles ist Zusammenfassung aller Arten zur Gattung (Generalisation), was ihm von der Art gilt, gilt auch von der Gattung. Aristoteles führt höchstens einige vereinzelte Thatsachen an und springt dann sofort von diesen zu den allgemeinsten Prinzipien, worauf er sofort zur Deduktion übergeht, d. h. aus diesen allgemeinen Prinzipien Folgerungen zieht und Beweise führt. Die wahre Induktion geht durch alles einzelne hindurch und zählt alle Arten der Gattung auf; ist eine solche Aufzählung aber nicht möglich, dann ist der Schluß auch nicht notwendig, nicht zwingend. Wir finden also bei Aristoteles wohl die Anfänge der Induktion und auch eine richtige Auffassung derselben im allgemeinen, aber eine mangelhafte Anwendung; es sind nur Analogieschlüsse, welche er zieht, nicht wirkliche Induktionsschlüsse. Allerdings wird man beim Induktionsschluß auch nicht alle Fälle aufzählen, aber es müssen immerhin eine große Anzahl von Fällen bekannt sein. Für Aristoteles ist aber die Induktion nur ein Mittel, um Begriffe verständlich zu machen, gewonnen selbst werden nach seiner Ansicht die Begriffe, welche allein das wahre Wissen ausmachen, nicht durch Induktion, nicht durch Erfahrung, durch Sinneswahrnehmungen, sondern nur durch reines Denken; er weiß also die Erfahrung mit dem Denken noch nicht in Einklang zu bringen. Aber die Aristotelische Philosophie bietet eine allseitig geschlossene und vollendete Weltanschauung; in ihr hat er der Logik einen Ehrenplatz in der Philosophie angewiesen und so nach Inhalt und Form eine Philosophie geschaffen, die zur Herrschaft im Geistesleben geeignet war. Außer Stoff und Form unterscheidet Aristoteles noch die mechanischen Gesetze, denen die Dinge gehorchen, und die organisatorische Kraft, welche die Entwicklung der organischen Wesen in bestimmter Richtung zum Ziele führt. Die Seele baut sich aus den Stoffen den Leib als ihr Organ; in den Seelen giebt es keinen Artunterschied von den Seelen der Pflanzen bis zu denen der Tiere und des Menschen, in welchem die Seelen der niederen Entwicklungsstufen zusammengefaßt sind und noch die Vernunft hinzukommt, die als unsterblicher Teil das Dasein des sich auflösenden Leibes überdauert. In der Seelenlehre kommt also Aristoteles zu demselben Dualismus wie Plato; aber für Aristoteles giebt es weder eine sittliche Weltordnung noch eine persönliche Fortdauer, die vernünftige Seele kehrt nur zur Allvernunft zurück. Die Seele bildet bei Aristoteles mit dem Körper einen einzigen Lebensprozeß, sie bedarf seiner wie das Sehen des Auges; so kann das Sinnliche bei ihm nirgends einer Geringschätzung verfallen. Trotz der Hochschätzung, die Aristoteles

der Erkenntnisthätigkeit zu teil werden läßt, strebt bei ihm die Thätigkeit doch immer zur Verwirklichung in der Außenwelt, im Handeln innerhalb der Gesellschaft. Das Ziel der menschlichen Entwicklung erblickt er in einem glückseligen Leben mit praktischer Thätigkeit, das aber von der Tugend geleitet werden muß. Da nun der Mensch mit dem All, dem Absoluten (den Ideen) verwandt ist, in seinem Wesen das angelegt oder schon vorhanden ist, was die Welt an ihn heranbringt, so ist das Aneignen dieser Welt zugleich ein Entwickeln unserer eigenen Natur, und in der Berührung der Welt außer uns mit der Welt in uns liegt recht eigentlich die Höhe des Lebens; die Erkenntnis der Ideen, die Auffassung des Alls teilt unserem Dasein Ewigkeit und Glückseligkeit mit. Die Entwicklung der Kultur geht nach Aristoteles wie nach Plato nicht ins Unendliche fort, sondern geschieht in Kreisläufen ähnlicher Perioden; im klassischen Griechentum war nach seiner Ansicht kurz vorher die unübersteigbare Höhe eines solchen Umlaufes erreicht worden, und es galt daher, das Augenmerk darauf zurück als auf die Zukunft zu richten, die keinen großen Fortschritt mehr bringen kann. Die Ausbildung eines solchen Lebens hält Aristoteles nur innerhalb des Staatslebens, welches die Übung im sittlichen Handeln fördert, für möglich; der Staat ist bei ihm der Inbegriff aller Verbindungen unter den Menschen behufs Herstellung eines glückseligen Lebens. Für unseren Philosophen bleibt aber der griechische Einzelstaat, der Stadtstaat, die Hauptform menschlicher Gemeinschaft, der Stadtstaat mit seinem begrenzten Umfang, seiner straffen Zusammenfassung aller Lebensinteressen, seiner engen persönlichen Verknüpfung der Bürger; er soll seine Aufgabe in der friedlichen Thätigkeit, in der Entfaltung aller Kräfte zu einem lebendigen Ganzen, in der Entwicklung aller Beziehungen zwischen den einzelnen Teilen suchen. Aristoteles hat das ganze Gebiet des Wissens durchwandert, überall befruchtend, ordnend und herrschend; er hat als erster die Elemente und Grundfunktionen des menschlichen Erkennens ermittelt und ein System der Logik geschaffen, das Jahrtausende geherrscht hat; er klärt zuerst die Grundbegriffe der Naturordnung, führt uns von dem großen Weltbau durch die ganze Stufenleiter der Natur bis zur Höhe des organischen Lebens; er entwickelt das erste System der Psychologie und verfolgt das menschliche Leben und Thun in der Ethik und Politik; alle diese Gebiete aber sucht seine Metaphysik zu einem einheitlichen Ganzen zu verbinden. Aber indem er das auf manchen Gebieten durchaus ungenügende Material ausspann und zusammenspann in ein fest geschlossenes System, das er für völlig abgeschlossen hielt, hat er dem Fortschritt des Geisteslebens hemmende Fesseln angelegt, welche vor dem Aufstieg der neueren Wissenschaft erst zerstört werden mußten.

Des Aristoteles berühmter Schüler Alexander der Große trug das alte nationale Hellas zu Grabe und erweckte ein neues, internationales

Griechentum, mit welchem eine neue Epoche in der Weltgeschichte beginnt; es beginnt der Austausch zwischen Asien und Europa in materieller und geistiger Hinsicht im ausgedehntesten Maße, und griechische Sprache, Sitte, Bildung und Weltanschauung verbreiten sich überall und vermischen sich mit dem Orientalismus. Es regt sich überall ein heißhungriges Bestreben, die Welt und Menschheit kennen zu lernen, und alles, was von außen an den Menschen herantritt, erweckt lebendiges Interesse; es entwickelt sich eine allgemeine Wissenschaft und auf Grund derselben eine weltbürgerliche Bildung und Gesinnung. Zugewandt der Außenwelt und abgewandt der Innenwelt leistete das Alexandrinische Zeitalter Außerordentliches in der Entwicklung der Kenntnisse des objektiven Weltbildes, aber es fehlte der Gemeingeist, um aus dem Material, das die neuen Erkenntnisse bieten, eine neue Weltanschauung aufzubauen; ein Blütenzeitalter der exakten Wissenschaften ist angebrochen, aber die Dichtkunst und die Philosophie gehen dem Verfall entgegen. Die unermeßliche Thatsachenfülle, mit welcher die exakte Wissenschaft die Welt überschüttet und eine auf Experimente begründete Einsicht zu gewinnen sucht (Induktion), erzeugte Gelehrsamkeit, aber kein Streben nach philosophischer Bildung; Welt- und Litteraturgeschichte (Polybius), Geographie (Eratosthenes), Philologie (Aristarch), Astronomie (Hipparchos), Mathematik (Euklides) und Mechanik (Archimedes) erfahren die reichste Pflege in Alexandria, der Zentrale für Kunst und Wissenschaft, aber alles, auch die Philosophie, trägt einen aufs Praktische gerichteten und vom Idealen abgewendeten Zug. So wurde schon der Boden zu einer naturwissenschaftlich begründeten Weltanschauung vorbereitet, aber zur Ausführung kam diese zunächst noch nicht. Aristarch beseitigte alle Schwierigkeiten, welche die Erklärung der Bewegungen der Himmelskörper machte, indem er die Erde aus dem Mittelpunkte der Welt herausrückte und nebst den Planeten um die Sonne kreisen ließ; aber seine Idee konnte nicht zur Herrschaft kommen, sondern man blieb bei der Hypothese stehen, für die beweglichen Himmelskörper ein System von Sphären aufzustellen, das der Erde ihren alten Rang beließ (Ptolemäisches Weltsystem.) Man ist mit den Göttern ziemlich fertig; der Versuch, den in der Platonisch-Aristotelischen Philosophie vorhandenen Gegensatz zwischen Materie und Geist auf einen letzten Grund zurückzuführen, hatte keinen befriedigenden Erfolg gehabt. Und doch fordert gerade die Aristotelische Entwicklung ein letztes Glied, das keine Anlage zu neuen Bildungen enthält; dieses kann aber nur als Geist gedacht werden. Auch der Mensch strebt als selbstbewußtes, persönliches Wesen nach einem vollkommenen Lebenszustand, nach einem persönlichen Ideal, das im Leben verwirklicht werden kann. Die Philosophie, welche diese Richtung ergreift, ist Lebensweisheit, sie hat eine praktische Grundrichtung; ihre Aufgabe ist die Herstellung göttlicher Vollkommenheit im Menschen,

einer inneren Vollendung, welche der Gottheit nahe kommt (Gottmensch). Die Lösung dieser Aufgabe ist nur möglich durch die Befreiung von der Welt. Man zieht sich daher entweder mit der Selbstgenügsamkeit eines Weisen auf sich selbst zurück und betrachtet die objektive Welt als etwas Gleichgiltiges und nur das Denken und sittliche Handeln als ein Gut (Stoicismus); oder man erstrebt als selbstgenießendes Subjekt ein inneres Lustgefühl und die selbstbefriedigte Ruhe eines gebildeten maßvollen Menschen, der das Leben mit ruhigem und heiterem Gemüt und in richtigem Maße genießt, das geistige Vergnügen höher stellt als das sinnliche, die Zukunft nicht fürchtet, die objektive Welt als Mittel zum Zweck und die Weisheit als Fundament der Tugend betrachtet (Epikuräismus). Alle diese Richtungen waren individualistisch, denn sie haben nur das persönliche Wohl im Auge; Stoicismus und Epikuräismus schlossen Wahrheiten in sich ein, aber sie hatten nur eine Seite der Welt- und Lebensauffassung erfaßt, konnten daher auch nicht voll und ganz befriedigen; daher erwuchs aus ihnen der Skepticismus, der alle objektive Wahrheit verwirft und den Zweifel für das allein Berechtigte erklärt. Der Epikuräismus entbehrt des Triebes nach Fortentwickelung der menschlichen Kultur durch die Thätigkeit des einzelnen; der Mensch nimmt hier die Welt hin wie eine gegebene Ordnung und weiß sich klug und weise mit ihr abzufinden. Dem Stoicismus fehlt alles Interesse an der Welt und der Kultur, also auch an Wissenschaft und Kunst; er hat aber doch dem Menschen in höherem Sinne wie der Epikuräismus die Richtung auf das Innere gegeben und die Arbeit am Innenleben betont, er hat die Selbsterkenntnis und die Sittlichkeit als Aufgaben des Menschenlebens hingestellt. Alle Menschen fühlen sich nach ihm als Glieder eines Weltreichs der Vernunft, die Welt ist das gemeinsame Vaterland aller Menschen; als Kinder eines Vaters sollen wir uns brüderlich lieben. Aber die Stoiker schließen sich ab von der Welt, sie machen nicht den Versuch, eine neue Lebensgemeinschaft nach diesen Grundsätzen zu bilden, ihre Hinneigung zur Humanität bleibt eine Sache innerer Empfindung und Betrachtung; sie schaffen wohl eine geistige Atmosphäre, die der Entwicklung des Christentums später zu gute kam, aber sie selbst haben für eine wirkliche Fortentwicklung des menschlichen Kultur- und Geisteslebens nichts gethan, sie haben durch ihre Unthätigkeit zur Entwicklung des alles zersetzenden Skepticismus beigetragen.

5. Ein einheitliches nationales Staatsleben hatte sich in Griechenland nicht entwickelt; durch die Oberflächengestaltung des Landes in verschiedene Gaue geschieden, deren Bewohner ihre Selbständigkeit zu behaupten suchten, war eine einheitliche nationale und staatliche Entwicklung verhindert worden. In den ältesten Zeiten allerdings standen die verschiedenen Stadtstaaten durch die religiöse Weltanschauung, die über das ganze Staatsleben die unsterblichen

Götter als Herrscher setzte, in Verbindung; aber mit der fortschreitenden und in verschiedener, namentlich in geistiger Hinsicht sich differenzierenden Kulturentwicklung, infolgedessen die religiösen Anschauungen der Dichter und Denker von denen des Volkes sich immer weiter entfernten, ging der nationale Zusammenhang allmählich verloren. Was man im engeren Sinne griechische Kultur nennt und was im Vorhergehenden als solche geschildert worden ist, das gehört eigentlich nur einem kleinen Teile des Volkes an. Den beweglichen und in ihrer Geschichte unaufhörlich in Bewegung gehaltenen Bewohnern Attikas (Athener) gelang es, sich in dieser Hinsicht auf die höchste Stufe emporzuschwingen; die Lakedämonier (Spartaner) und die andern griechischen Stämme haben bei aller Gediegenheit doch nichts Dauerhaftes und für die Nachwelt Wertvolles geschaffen. Der Drang nach Freiheit und Selbständigkeit konnte sich in diesen Einzelstaaten in den breiteren Volksschichten entwickeln; der freie Grieche gab sich ganz dem Vollgenuß dieses freien Lebens hin, er lebte für die Öffentlichkeit und überließ alle weitere Sorge um den Lebensunterhalt, also Ackerbau, Gewerbe und Handel, dem Halbbürger und Leibeignen. In Athen hatte aber jeder Bürger die Pflicht, seine Familie durch ehrliche Arbeit zu ernähren; und wenn hier auch Sklaven als Arbeitskräfte verwendet wurden, so geschah dies doch unter der Aufsicht und Leitung freier Bürger, welche zum größten Teil an der Gewerbsthätigkeit beteiligt waren. — Ein Familienleben im wahren Sinne des Wortes war aber den Griechen unbekannt; der Mann gehörte der Öffentlichkeit, die Frau war auf das einförmigere und abgeschlossene Leben des Hauses beschränkt und hatte das Hauswesen, namentlich die Erziehung der Kinder zu besorgen. Im Staatsleben gipfelt das Leben des freien Mannes, es ist das sittliche Ideal, das zu erstreben ist; in Harmonie sein mit dem Staate, mit seinen Sitten und Gesetzen, das ist der Inbegriff des griechischen Sittengesetzes. So kam dem Griechen das Ideal des Individuums, aber auch das des nationalen Menschentums nicht zum vollen Bewußtsein; nicht der schöne Grieche als Mensch und Bürger des nationalen Ganzen, sondern als Staatsbürger in der angegebenen Beschränkung auf den Stamm war das zu erstrebende Ideal. — Dieses Ideal lag auch der Erziehung zu Grunde, welche, infolge der mangelhaften Entwicklung des griechischen Familienlebens, hauptsächlich als Sache des Staates betrachtet wurde; die Befähigung zur Teilnahme am staatlichen Leben, in dem die Sittlichkeit verwirklicht war, war der höchste Zweck der Erziehung. Es war ganz natürlich, daß man ihr deshalb die höchste Sorgfalt widmete und daß sich auch die Philosophen mit theoretischen Fragen über Aufgabe, Zweck und Ziel, Mittel und Wege der Erziehung beschäftigten. Aber auch sie waren Kinder ihrer Zeit und ihres Volkes, sie standen unter dem Einfluß der zeitigen und volkstümlichen Kultur, Welt- und Lebensanschauungen und vermochten auch im günstigsten Falle nicht

die ihren Lehren entgegengesetzten Strömungen aufzuheben. Der durch den Handel dem Staate zufließende Reichtum führte zur Genußsucht, nahm der Erziehung ihre idealen Gesichtspunkte und stellte sie in den Dienst des Nützlichkeitsprinzips. Die fortschreitende Wissenschaft und Philosophie untergruben den alten Götterglauben des Volkes, ohne demselben einen Ersatz zu bieten; innere und äußere Kriege sowie die politische Unfähigkeit infolge des einseitigen Nationalgefühls der Stämme machten Griechenland ohnmächtig; dies aber, unterstützt durch die Lehren der Sophisten, führte zum Verfall der staatlichen Sittengesetze und der sittlichen Ideale. Das alles führte die Einverleibung Griechenlands in das große Weltreich Alexanders des Gr. herbei; aber die Schöpfungen des griechischen Geistes überlebten nicht allein den griechischen Staat, sie dauerten nicht bloß lange über das Weltreich Alexanders hinaus, sondern bildeten die Grundlage eines neuen, noch gewaltigeren Weltreichs, das zur Zeit, als Griechenland von der Bildfläche der Weltgeschichte verschwand, eben erst in den Anfängen seiner Entwicklung begriffen war. Aus der griechischen Kultur schöpfte Rom die Kraft, sich zu jener Machtstellung emporzuschwingen, welche es in den folgenden Jahrhunderten erreicht hat.

2. Die Entwicklung der Erziehungswissenschaft bei den Griechen.

1. Je höher die Kultur eines Volkes ist, desto mehr legt es Wert darauf, daß die kulturellen Errungenschaften durch die Erziehung auf die künftige Generation vererbt werden; es ist daher selbstverständlich, daß die Erziehung bei den Griechen, und unter diesen wieder besonders bei den Athenern, dem in kultureller Beziehung höchst entwickelten Volke des Altertums, hoch geschätzt und ihr besondere Sorgfalt zugewandt wurde. Ihr Bestreben ging darauf hinaus, körperlich und geistig harmonisch entwickelte, schöne Männer heranzubilden, die einst sich selbst zum Ruhme, ihren Mitbürgern zur Ehre, im Dienste des Staates wirken und am Ausbau desselben thätig sein konnten. Musik und Gymnastik erschienen schon frühzeitig als die besten Mittel zur Erreichung dieses Ziels; die Musik sollte die geistige und sittliche, die Gymnastik die körperliche Bildung pflegen. Beide, Musik und Gymnastik, waren von Anfang an mit dem Leben der Griechen innig verwachsen; wir finden sie daher auch bei allen nationalen und religiösen Festen. Tritt in dem mythischen Herkules noch die rohe und gewaltige Körperkraft mit sinnlicher Leidenschaft im Dienste für die Menschheit und im Gehorsam gegen die Götter gepaart hervor, so finden wir schon bei dem sagenhaften Achilles die Körperkraft mit der Klugheit vereint, denn „wohlberedt in Worten und rüstig in Thaten" war das Ziel seiner Erziehung gewesen. Homers Gesänge gaben dem griechischen Leben in der ältesten Zeit die Ideale,

denen es nachstrebte; sie zeigten ihnen die Wichtigkeit der körperlichen und den Wert der musischen Bildung, sie belehrten die Knaben, begeisterten die Jünglinge und ergötzten die Greise. In der geschichtlichen Zeit ist eine tüchtige und gründliche Bildung für jeden freien Griechen ein notwendiges Bedürfnis, denn jeder Einzelne hatte, namentlich in dem demokratischen Athen, teil an der Sorge für das Gesamtwohl, war berufen zur Teilnahme an der Leitung der Staatsangelegenheiten; die hoch entwickelte Kultur, die reichen Kunstschätze aller Art und die dichterischen Meisterwerke nötigten dazu, in der Jugend den Sinn für das Schöne zu pflegen und das größte Meisterstück der Schöpfung, den menschlichen Körper, durch geeignete Mittel Hand in Hand mit dem Geiste zu bilden und zu veredeln. Anders lagen allerdings die Verhältnisse bei den Spartanern, welche ihr Land in mühsamen und harten Kämpfen erobert hatten und ihr Augenmerk darauf richten mußten, die Herrschaft zu behaupten und die Unterworfenen im Zaume zu halten; die Erziehung mußte daher darauf hinzielen, die Jugend für den Kriegsdienst, für den Schutz des Staates gegen innere und äußere Feinde tüchtig zu machen. In jedem Falle aber war die Erziehung der Jugend eine wichtige Staatsangelegenheit; es ist daher auch leicht begreiflich, daß sich die Philosophen, denen der Staat als das höchste sittliche Ideal erschien, auf dessen Erhaltung und Vervollkommnung ihre ganze Philosophie hinausging, sich auch mit der Erörterung von Erziehungsfragen beschäftigten, theoretische Betrachtungen darüber anstellten und die Erziehung selbst nach ihrem Ideal zu gestalten suchten.

2. Der älteste Erziehungstheoretiker ist P y t h a g o r a s (580—500), der in Kroton in Großgriechenland lebte und wirkte und sich durch das Studium der Mathematik, Musik und Naturphilosophie, namentlich aber durch Reisen in Griechenland und Ägypten reiche Kenntnisse erworben hatte; diese Kenntnisse und die darauf basierte Welt- und Lebensanschauung, welcher auch sein Lebenswandel vollständig entsprach, suchte er seinen zahlreichen Schülern, die sich um ihn sammelten, zu vermitteln und sie zu harmonisch gebildeten Menschen mit ernstem und sittlichem Lebenswandel heranzubilden. Die Welt ist Harmonie, und darum ist Harmonie in allem das Ziel; jeder Mensch muß streben, diese Harmonie in seinem Geist und in seinem Leben herzustellen, aber sie auch im Staate zur Geltung zu bringen. Seine, besonders sich an das Gedächtnis wendende Lehrweise war der dogmatische Lehrvortrag und gründete sich auf die Autorität des Meisters; „er hat es gesagt" war der stärkste Beweis für die Wahrheit einer Behauptung. Da Pythagoras jedoch nichts Schriftliches hinterlassen hat, vielmehr alle ihm zugeschriebenen Werke Schüler von ihm zu Verfassern haben, wahrscheinlich aber erst auf Grund mündlicher Überlieferungen Jahrhunderte nach seinem Tode zusammengestellt worden sind, so kann Näheres über seine Erziehungstheorie nicht berichtet werden; seine

Lehren, wie sie in diesen Schriften erscheinen, sind die Blüten des dorischen (spartanischen) Erziehungsideals.

3. Spuren von einer Erziehungswissenschaft im Sinne des athenischen Erziehungsideals finden wir zum erstenmal bei Sokrates (469—399), dessen Hauptbestreben darauf gerichtet war, die irreleitenden Aufklärungsversuche der Sophisten zu nichte zu machen; gegenüber der sophistischen Lehre, der Mensch sei das Maß aller Dinge, stellte er als höchstes Gesetz für Erkennen und Handeln hin: der vernünftige Mensch, d. h. der Mensch, welcher den rechten Begriff von der Sache hat und sich davon in seinem Erkennen und Handeln leiten läßt, ist das Maß aller Dinge und zugleich der tugendhafte und glückliche Mensch. Um sein Ziel zu erreichen, wandte er sich an die Jugend, um sie durch Unterredungen auf den Weg zur Tugend, die nach seiner Ansicht lehrbar ist, zu führen; kein Mensch, so behauptet er, sei freiwillig böse, sondern nur aus Unwissenheit, aus Mangel an Belehrung. Die Tugend besteht nach Sokrates in der Einsicht, in der Erkenntnis des Guten (Gesinnung) und der daraus folgenden Willensrichtung; „erkenne dich selbst“, das soll der Wegweiser zur Erkenntnis des Sittlichen und Göttlichen und damit zur Tugend und durch sie zur Glückseligkeit sein. Erziehung und Unterricht sollen nach Sokrates ihren Zweck in sich selbst haben und den Menschen durch sich selbst zur Tugend und durch diese zur Glückseligkeit führen; damit trat Sokrates in Gegensatz zu den Sophisten, die bei ihrem Unterricht nur die äußeren Vorteile und die Nützlichkeit im Leben im Auge hatten und auf Beifall und Erwerb bedacht waren. Ihren Lehrvorträgen diente nicht die wissenschaftliche Gründlichkeit und Wahrheit, sondern der Redeschmuck und die Einwirkung auf die Zuhörer als Maßstab; sie vermischten Wahrheit und Lüge, verteidigten das Laster so gut wie die Tugend und bedienten sich dabei listiger Überredung und feiner Trugschlüsse. Sokrates dagegen hat einzig allein die Erkenntnis der Wahrheit und das Streben nach Tugend im Auge; die Ausbildung des Körpers ist daher für ihn nur so weit von Wert, als der Körper ein Werkzeug der Seele ist, daher tritt die Gymnastik bei ihm zurück. Er unterhielt sich mit seinen Zuhörern und Schülern am liebsten über Religion und Sittlichkeit; die Art und Weise, wie diese Unterhaltungen von ihm gepflegt wurden, bezeichnet man als sokratische Methode. Im persönlichen Verkehr mit den Sophisten, in der Unterredung (Dialog) mit ihnen, setzte er ihren künstlichen und blendenden Angriffen auf das Wahre, Schöne und Gute den gesunden Menschenverstand entgegen, die einfache, in jedem gesunden Menschen sich entwickelnde Vernunft, die er wecken und mit seiner Kunst ans Licht bringen wollte. Sokrates ließ sie, indem er selbst ironisch den Lernenden spielte, (sokratische Ironie), ein Weilchen docieren und rückte dann mit bescheidenen Fragen näher, durch welche sie gedrängt wurden, die letzten Konsequenzen aus ihren Behauptungen zu ziehen, dadurch

ihr stolzes Luftgebäude zu stürzen und zuletzt zu gestehen, daß sie nichts wüßten (negative Seite); er setzte dann sein Frage- und Antwortspiel fort, ging von anschaulichen Beispielen, von einzelnen Fällen, von den alltäglichen Erscheinungen aus, ließ das Einzelne unter sich vergleichen, das Zufällige vom Wesentlichen absondern und gelangte so endlich zum reinen Begriff und zur Definition, in welchen sich der subjektiven Willkür der Sophisten gegenüber das Bleibende und Feststehende darstellte (positive Seite). Die sokratische Lehrform schlug also scheinbar und oft auch thatsächlich den Weg der Induktion ein, sie war scheinbar, manchmal auch wirklich fragend entwickelnd (heuristisch); hauptsächlich aber wird die Belehrung durch den Vortrag erzielt, indem Frage und Antwort nur dazu dienen, dem Redner mit einem „Ja" zu bestätigen, daß der Zuhörer mit dem Vorgetragenen noch einverstanden ist; Zweck dieser Unterredung war für Sokrates, den Trieb zum Forschen bei dem Zuhörer zu wecken. Dabei kam er von speziellen Fällen auf das Allgemeine, aber ebenso vom Allgemeinen auf das Spezielle; Induktion und Deduktion wurden von Sokrates gleich häufig verwendet. Das Eigentümliche der sokratischen Methode bestand also darin, daß Erkenntnisse gesprächsweise gewonnen wurden, wobei nicht neues Wissensmaterial hinzugefügt, sondern nur bereits Vorhandenes geordnet und gesichtet wurde. Scharfe Begriffsbestimmung ist das nächste Ziel, das Sokrates bei seiner Unterredung im Auge hat; im Gegensatz zu den Sophisten, welche die Worte im landläufigen Sinne des täglichen Lebens nahmen, will er deren Begriff festhalten und durch Definition und genaue Unterscheidung der Begriffe das eigentümliche Wesen der Dinge nachweisen. Dabei ging er von Beispielen aus, um festzustellen, welche Vorstellung ein Wort bezeichnet, und ließ durch die Vergleichung die Grundbedeutung des Wortes auffinden, die es ermöglichte, verschiedene Dinge mit demselben Worte zu bezeichnen. Ebenso oft ging aber Sokrates auch von allgemeinen Sätzen aus, um durch Schlußverfahren zur Definition des Begriffs zu gelangen. Im Grunde ging Sokrates bei seinen Unterredungen von einer falschen Voraussetzung aus, die in seiner Weltanschauung begründet war; er nahm nämlich an, daß die Wahrheit im Menschen als solche (in Begriffen) wohne, weil jede Seele schon vor der irdischen Geburt existiert habe und aus diesem vorzeitlichen Dasein wahre und richtige Begriffe besitze, die nur von der großen Anzahl der zeitlichen Erscheinungen in den Hintergrund gedrängt, durch geschicktes Fragen aber entwickelt werden, d. h. jedem wieder zur Erinnerung gebracht werden können (Hebammenkunst, Maieutik). Auf diese Annahme gründete nun Sokrates seine Methode; er führte seine Schüler erst zur Erkenntnis des Nichtwissens, weckte dann das Streben nach dem Wissen (das Interesse) und führte sie zu demselben hin. Sokrates irrte aber auch, wenn er glaubte, mit seinen Definitionen das Wesen der Sache gefunden zu haben, denn jede Zerlegung des Begriffs giebt

immer nur die Summe der Vorstellungen, die wir damit verbinden; ob diese aber richtig sind und der Wirklichkeit entsprechen, das erfahren wir dabei nicht. Sokrates bezeichnet sich selbst als einen Philosophen, der nicht selbst belehren, sondern nur andere zum Lernen und Forschen anregen wolle. Schriften hat er nicht hinterlassen, aber sein Schüler Plato hat uns über seine Lehre ausführlich berichtet und dieselbe weiter ausgebildet.

4. Plato (429—348) hatte, nachdem er neun Jahre der Schüler des Sokrates gewesen war, im Ausland, namentlich in Ägypten und Großgriechenland, seine Bildung erweitert und vertieft und trat dann in Athen als Lehrer auf. Er bezeichnete die Gottähnlichkeit oder die Erstrebung der Ideen des Wahren, Schönen und Guten als das höchste Ziel der Entwicklung; diese Ideen sind ein Ausfluß des Göttlichen, sie sind wie dieses ewig, die Einzeldinge sind Abbildungen und Verähnlichungen von ihnen, und die Ideen können daher als das Wesentliche der Dinge vom Menschen erfaßt werden. Jedes Naturwesen ist nach Plato ein Doppelwesen aus Idee (Seele) und Materie (Körper); neben der aus der Ideenwelt stammenden vernünftigen Seele entwickelt sich aber aus der Materie die sinnliche (begehrliche) Seele, die als sinnliche Lebensbethätigung erscheint und auch die vernünftige Seele ins Sinnliche verstrickt. Beide Seelen stehen sich in der Welt wie im Menschen feindselig gegenüber, woraus sich der Kampf zwischen dem sittlichen Willen und dem sinnlichen Begehren erklärt; aus der sinnlichen Seele geht die sinnliche Erkenntnis, die bloße Auffassung der Erscheinung, (Anschauung, Phantasiebilder) hervor, aus der vernünftigen Seele aber die Vernunfterkenntnis (Gedanken und Ideen), welche ein Rückerinnern und abermaliges Schauen der ewigen Ideen ist. Auf dem Zusammenhang der vernünftigen Seele mit der göttlichen Ideenwelt beruht der Erkenntnisdrang (Interesse); die Erfassung der Ideen des Wahren, Schönen und Guten, die Gotteserkenntnis, ist das höchste Ziel des menschlichen Erkenntnisstrebens. Diesem Streben stellt sich aber die sinnliche Seele feindselig entgegen, und muß daher der Mensch seine leiblichen Bedürfnisse auf das unerläßliche Maß beschränken, um die sinnliche Seele besiegen zu können. Die Askese bildet daher in Platos Ethik die Grundlage der Tugend, welche in der dauernden Herrschaft der vernünftigen Seele über die sinnliche besteht. Aber diese Herrschaft kann nur durch Kampf errungen werden, bei dem man der Unterstützung der Gottheit als des Urgrundes der Ideenwelt sicher sein kann; Plato fordert daher ein thätiges Leben und verwirft das hingebende und leidende; nicht Glauben und Hoffen, sondern Denken und Thun machen nach ihm die Glückseligkeit aus. Die Tugend ist der Seele nicht von Natur eigen, sofern sie dieselbe nicht als etwas Fertiges mitbringt; aber sie ist ihr doch auch angeboren, sofern die wahre Vorstellung, aus der sie erwächst, ihr von ihrem vorzeitlichen Leben

her als schlummernde göttliche Lebenskraft einwohnt. Die Tugend ist daher nicht lehrbar in dem Sinne, daß die Seele nur außerordentlich mit Kenntnissen angefüllt zu werden brauchte; aber sie ist lehrbar, sofern der wahre Unterricht das entwickelt, was als Keim in der Seele schon liegt. Was nicht als Anlage in der Seele liegt, das kann auch nicht durch Unterricht und Übung erworben werden; aber die Anlage wird erst durch Unterricht und Übung voll entfaltet, daher beruht auch die vollkommene und sichere Tugend auf Wissen und Einsicht. Ziel und Inhalt der Lebensarbeit ist nach Plato die Aneignung der Ideenwelt durch die Erkenntnis derselben und damit die Aufrechterhaltung der Verbindung mit dem All, sowie die Herstellung einer inneren Harmonie der Seele, wodurch der Mensch Gott ähnlich wird; dadurch wird aber eine objektive Erkenntnis der Welt und der Natur verhindert und einem einseitigen Idealismus die Bahn geöffnet. Wie die sinnliche Seele die Vermittlung zwischen der vernünftigen Seele und dem Körper, so sollen die Dömonen die Vermittlung zwischen Gott und Welt übernehmen; die Welt ist als Abbild der Ideenwelt ein Kunstwerk, ein solches soll auch der Mensch und die Gemeinschaft von Menschen, der Staat, werden. Im Einzelmenschen wie im Staat ist die Erkenntnisthätigkeit, das geistige Schaffen, der Kern des menschlichen Thuns; die Sorge für die physische Existenz wird als untergeordnete Thätigkeit dem Sklaven überlassen, damit das Leben des freien Griechen für die geistige Arbeit frei bleibt. Wie es nun verschiedene Vermögen der Seele giebt, so giebt es auch im Staat drei fast kastenartig voneinander geschiedene Stände; der vernünftigen Seele, welche den Ideen zustrebt, entspricht der Stand der philosophisch Gebildeten, besonders der philosophisch gebildeten Herrscher, welchen die Tugend der Weisheit eigen ist; der sinnlichen Seele mit ihren niederen Begierden, welche auf Gewinn und Erwerb gerichtet sind, entspricht der Stand der Arbeiter, denen die Tugend der Mäßigkeit zukommt; zwischen beiden, durch den Kampf zwischen Sinnlichkeit und Vernunft erzeugt, stehen die edleren Affekte, welchen der Stand der Krieger entspricht, denen der Mut und die Tapferkeit eigen sind. Obwohl nun Plato auch im Sklaven, dem Arbeiter, ein notwendiges Glied des Ganzen sieht, so ist er ihm doch nicht Vollmensch wie der freie Grieche, denn die physische Arbeit wird als eine geringwertigere bezeichnet. Erziehung und Bildung soll nur den beiden höheren Ständen, den Kriegern und Philosophen, zu teil werden, denn es sind die Vollmenschen. Je mehr es dem Vollmenschen gelingt, die Ideen zu erkennen und durch sittliches Handeln in die Wirklichkeit einzuführen, desto mehr wird die sinnliche Welt ein Abbild der Ideenwelt; wie aber diese Ideenwelt nicht im einzelnen Ding, sondern im Weltganzen zur Verwirklichung gelangt, so kann der Mensch auch nicht als Einzelner, sondern nur im Staate die Ideen des Wahren, Schönen und Guten verwirklichen. Alle Mannig-

faltigkeit des Wirkens aber muß von der Tugend des ganzen Menschen umspannt werden, als welche Plato die Gerechtigkeit ansieht; im Staate kommt diese Tugend zum vollkommensten Ausdruck. Die vornehmste Aufgabe des Staates ist die Erziehung der Jugend, die Bildung der Staatsbürger zur Ausübung der Tugend durch die Erkenntnis als Vorstufe der Gottähnlichkeit, der Erkenntnis der Ideen des Wahren, Schönen und Guten; daher ist die Erziehung ein Teil der Staatskunst und die Pädagogik ein Teil der Staatswissenschaft. Die Jugenderziehung ist die notwendige Voraussetzung zur Selbsterhaltung des Staates; er hat daher das Recht und die Pflicht, die Erziehung und Bildung der Jugend zu ordnen, zu leiten und zu beaufsichtigen, er ist die Anstalt zur Heranbildung des Menschen für das Reich der ewigen Wahrheit.

Die Aufgabe der Staatserziehung besteht in der „Leitung und Führung der Jugend zu der von dem Gesetze vorgeschriebenen und von den ältesten und trefflichsten Männern gutgeheißenen Lebensweise", die in der Jugend solche Gesinnungen erzeugt, welche von ihr, wenn sie erwachsen ist, gut geheißen werden können; es ist also die Erziehung die mit dem Kindesalter beginnende Leitung zur Tugend, welche wieder das Streben hervorruft, ein vollkommener Bürger des Staates zu werden. Denjenigen Individuen, welche voraussichtlich dem Gedeihen des Staates als Ideenwelt nicht förderlich werden können, spricht Plato alle Existenzberechtigung ab (Arbeiter); höher stehen diejenigen, welche dem Sinnlichen zugewendet bleiben und kein Interesse für die Ideenwelt haben (Krieger); am höchsten aber stehen die freien Menschen, welche sich der Ideenwelt zuwenden; nur den beiden letzten Ständen, besonders aber dem letztgenannten soll eine sorgfältige Erziehung zu teil werden. Da also nach Plato die Standesunterschiede schon in der Geburt begründet sind, so ist auch seine Erziehung eine Standeserziehung; nur die freien Griechen, welchen die Regierung und der Schutz des Staates anvertraut ist, sollen eine öffentliche und planmäßige Erziehung durch den Staat erhalten, Halbbürger (Bauern) und Leibeigene sollen keine Bildung erhalten.

Da nun Seele und Körper in Wechselwirkung stehen, so muß die Erziehung beide berücksichtigen; Gymnastik und Musik mit den Wissenschaften sind also die Haupterziehungsmittel. Vom 3.—6. Lebensjahr ist besonders das Spiel zu pflegen; die musische Bildung in diesem Alter besteht im Erzählen von Märchen, welche Gott als den Guten und nur den Gerechten als glücklich darstellen. Die Spiele bieten den Vorteil, daß durch sie die Neigungen für den zukünftigen Beruf wachgerufen werden. Da die Kinder in diesem Alter sehr empfänglich sind, so soll man ihnen durch Erzählungen nicht solche Vorstellungen beibringen, die sie im späteren Leben nicht haben sollen, es muß daher eine sorgfältige Auswahl getroffen und nur solche Mythen und Sagen erzählt werden, durch welche die Jugend zur Tugend angeeifert

wird. Die sittliche Erziehung in dieser Zeit beruht auf der persönlichen Einwirkung des Erziehers durch Gewöhnung und Übung; Schläge sind nur bei Nichtachtung des Alters und Übertretung eines Erziehungsgesetzes gestattet. Zu den Erziehern in dieser ersten Periode muß vor allen Dingen die Mutter gehören; sie soll dem Vater gleich berechtigt gegenüberstehen. Nach dem 6. Lebensjahr sollen die Geschlechter getrennt und jedes Geschlecht in bestimmten Unterrichtsgegenständen unterrichtet werden. Unterricht wird jetzt in der Gymnastik und den Musen erteilt; für beide Arten des Unterrichts sind besoldete Lehrer anzustellen, die in öffentlichen Schulen unterrichten, welche von allen Knaben und Jünglingen besucht werden müssen. Um aber die Knaben, denen noch die richtige Einsicht fehlt, nie sich selbst zu überlassen, dürfen sie in die Schule und aus der Schule nie ohne Begleitung des Pädagogen gehen, der stets auf anständiges Verhalten zu sehen hat. Vom 7.—10. Lebensjahre soll in der Gymnastik unterrichtet werden, welche die Thatkraft und Tüchtigkeit pflegt; sie soll nicht bloß auf den Körper, sondern auch auf die Seele wirken und muß mit der Musik verbunden werden, damit Mäßigung, Bescheidenheit, Mut und Tapferkeit erzeugt werden. Das Ziel ist, äußerlich genommen, die Ausbildung des schönen menschlichen Körpers, damit derselbe zur Verwirklichung der sittlichen Zwecke (Ideen) im Staate brauchbar werde; der höchste und letzte Zweck ist aber, im Verein mit der musischen Bildung die sittliche Harmonie zu erzeugen und dadurch die Idee des Guten im Menschen zu verwirklichen. Vom 10. Jahre an beginnt der Musenunterricht, weil das Kind erst jetzt die Außenwelt klar und bestimmt in sich aufnimmt; durch ihn soll nicht eine einseitige Übung der Seele, also nicht etwa Schärfung des Verstandes, Einsammeln von Kenntnissen u. dgl., sondern die Erziehung zum Guten bezweckt werden. Der erste Unterricht hat von der Sprache und ihren Elementen auszugehen, besteht also in Lesen und Schreiben; ihnen schließen sich die Dicht- und Tonkunst an. Da überall nach klarer Einsicht und besonnener Erkenntnis gestrebt werden muß, der Dichter aber durch göttliche Begeisterung getragen wird und in ihr aufgeht, also nicht mit freiem Bewußtsein über der Mannigfaltigkeit steht, um zu erkennen, was darin Wahrheit sei, so werden nur solche Dichtungen im Unterricht zugelassen, welche Lobpreisungen auf Götter und gute Menschen enthalten, damit in den Knaben das Streben wachgerufen wird, ihnen gleichzukommen. Hauptsache ist aber auch, daß die Kinder zu einer Kenntnis der volkstümlichen Sprache ihrem ganzen Reichtume nach und zu einer Fertigkeit im richtigen Gebrauch der mannigfaltigen Bedeutung und Formen gelangen. Vom 13.—18. Lebensjahre ist die eigentliche Musik ein notwendiger Erziehungs- und Unterrichtsgegenstand; ihr Zweck ist nicht Vergnügen, sondern Nachahmung des Guten und Schönen. Bei der geistigen Bildung ist zu beachten, daß Unwissenheit nicht das größte Übel, sondern Vielwisserei viel schädlicher

ist; darum soll man die Jugend nicht mit zu vielen Kenntnissen überhäufen, sondern man soll sich in allem großer Klarheit und lebendiger Anschaulichkeit befleißigen, sowie die Jugend an schnelles Auffassen, an richtigen Überblick über den Zusammenhang der Dinge und Erscheinungen und an Ordnung und gehörige Benutzung der Zeit gewöhnen. Diese allgemeine Bildung muß jeder besitzen, um ein Mensch zu sein; die besondere Berufsbildung, die nach dem 18. Lebensjahre beginnt, ist für jeden eine bestimmte, die aber ohne die allgemeine gar nicht richtig erlangt wird. Die große Mehrheit der Menschen bleibt auf dieser Stufe stehen und braucht für ihren Beruf keine weitere sittlich-wissenschaftliche Bildung; eine geringe Anzahl aber geht darüber hinaus und fordert eine besondere Fachbildung. Dabei muß die Individualität beachtet werden, denn Talent, Gabe und persönliche Befähigung muß der Mensch zum Berufe mitbringen; der Erzieher zum Berufe muß ein Fachkundiger sein, denn jede Kunst hat ihr Eigentümliches, was gesehen, verständig beobachtet und geübt werden muß, und diese muß der Erzieher aus Erfahrung kennen, um dem Zögling zu zeigen, wie und auf welchem Wege man am besten zu ihnen gelangt. Vom 18.—20. Lebensjahre tritt die Gymnastik in den Vordergrund der Fachbildung; an sie schließt sich weiterhin nach dem 20. Lebensjahre der Unterricht in Mathematik und Astronomie, und zwar nicht nur um ihres materiellen Nutzens fürs praktische Leben, sondern auch um ihres formellen Bildungswertes als Vorbereitung zur philosophischen Bildung, denn sie führen von der Erscheinungswelt auf zur Wahrheit und Idee. Diese können aber leicht durch Fragen aufgefunden werden, weil das Forschen und Begreifen nur ein bloßes Erinnern ist und der Seele von Natur Erkenntnis und richtige Begriffe in der Art einwohnen, daß, wenn man geschickt zu fragen versteht, sie alles sagt, wie es sich verhält. Arithmetik und Geometrie sollen schon bei den Spielen betrieben werden, um den Kindern dort an verschiedenen Gegenständen die Grundbegriffe zu verdeutlichen; dasselbe gilt aber auch von der Astronomie. Jetzt aber sollen diese Wissenschaften ganz intensiv betrieben werden, damit sie den Geist von der sinnlichen in die geistige Welt führen und so eine notwendige Vorbereitung für das höhere philosophische Studium bilden. Sie verrichten ihr Werk vermöge anschaulicher Konstruktion und machen ihre Definitionen, Ableitungen und Beweise augenscheinlich; sie gehen aber von einem rein gedachten als Erstem aus, leiten von ihm alles Übrige mit Notwendigkeit ab und verbinden es zu einer Gesamtheit. So gewöhnen sie den Verstand an ein festes und bestimmtes Begreifen und ein sicheres Fortschreiten; sie nötigen aber auch die Seele, über diese sichtbare Welt hinauszugehen und erwecken in ihr das Bewußtsein einer übersinnlichen und unsichtbaren Welt. Die Dialektik führt dann zur Philosophie über; ihre Kunst besteht einerseits darin, die Gattungsbegriffe abgesondert zu betrachten, so daß man sie nicht miteinander

verwechselt (Einteilung), und anderseits, die Begriffe deutlich zu entwickeln, sowie das Wesen und die inneren Verhältnisse der Dinge anzugeben (Definition). Das höchste Studium ist das der Philosophie, welche zum Wesen aller Dinge, zur Erfassung der Ideen führt und darin Ruhe und Ziel für den forschenden Geist findet. Diese philosophische Bildung sollten sich wenigstens alle erwerben, welche als Lehrer oder irgendwie als Führer und Leiter von Jüngeren im Staate und von Bürgern auftreten. Die sittliche Bildung umfaßt die Gesamterziehung des ganzen Menschen und stellt die Gerechtigkeit als höchstes Ziel des Menschen auf; denn das höchste Ziel der Sittlichkeit ist, Gott, dem Ideal aller Tugenden, ähnlich zu werden. Dies ist allerdings nur durch die Vernunft möglich, sie muß die Herrschaft im Menschen erhalten. Die Mädchen sollen eine ähnliche Erziehung in der Gymnastik und den Musen wie der Knabe erhalten, wenn sie auch, weil das Weib in allem schwächer ist als der Mann, nicht soweit in der Bildung kommen; es giebt im Staate überhaupt kein Geschäft, welches dem Weibe als Weib oder dem Manne als Mann gehört, sondern die natürlichen Anlagen sind auf ähnliche Weise in beiden verteilt, und an allen Geschäften kann sowohl das Weib wie der Mann teilnehmen. Da aber Plato alle Erhebung zur echten Lebensführung in der wissenschaftlichen Erkenntnis erblickt, so muß dies eine Geringschätzung des weiblichen Geschlechts zur Folge haben. Die Bildung schließt nicht ab, auch der Mann hat sie noch nötig; er muß immer mehr nach Selbsterkenntnis streben, denn nur durch sie gelangt man zur Tugend; er muß ferner nach Wahrheit und Liebe zur Gerechtigkeit streben, woraus Mäßigkeit, Weisheit und all die Vollkommenheiten folgen; ferner muß er dienen und herschen können, denn wer nie gedient hat, kann nie ein würdiger Herrscher werden. Jeder soll dem Wohle des Staatsganzen seine Kräfte leihen und daher in einer der Berufsarten, in der Gymnastik, oder in der Heilkunst, oder in der Gesetzgebung und Rechtspflege zum Glück des Staates beitragen. — Von der Methode des Unterrichts fordert Plato, da die Tugend schließlich freie Selbstbestimmung ist, Pflege der Selbstthätigkeit und Anschluß an die Individualität; der Erzieher muß deshalb die kindliche Seele und ihre Entwicklung genau kennen und den Unterricht ihr anpassen, damit das Lernen nicht als Zwang, sondern als Spiel und Lust erscheint. „Wenn es sich um eine Andeutung, Erfahrungen zu machen und eine richtige Anschauung zu gewinnen handelt, so muß man, nachdem eine zweckmäßige Auswahl der Gegenstände vorausgegangen, den Zögling womöglich an den Gegenstand heranführen und ihn denselben sehen lassen, ihn anhalten, das Beobachtete etwa nachzuahmen, anzuwenden und zu üben.“ Weiterhin muß der Erzieher immer an das anknüpfen, was der Zögling schon gesehen und erfahren hat, und muß ihn durch Fragen so weiter führen, daß er die Antwort selber findet oder zu finden glaubt; dann wird der Zögling jener reinen Lust teilhaftig,

die mit dem Lernen und Finden verbunden ist, er wird thätig und strebsam. — Die Ideenlehre ließ jedoch Plato nicht zur Forderung eines anschaulichen Sach- und Sprachunterrichts als Grundlage der gesamten Bildung kommen; sie beherrschte seine ganze Pädagogik. Wie der Unterricht und die Wissenschaft, so soll nach Plato auch die Kunst unter Aufsicht und Leitung des Staates gestellt werden; es soll nur diejenige Kunst gefördert und geduldet werden, welche der sittlichen Veredlung dient. Eine schöne Seele in einem schönen Körper zu erzeugen, ist das Höchste, was die Erziehung erreichen kann; nur die schöne, vollkommen ausgebildete Seele ist imstande, wahre Tugend zu erzeugen und aufzuerziehen.

Plato's Verdienste um die Pädagogik bestehen darin, daß er zum erstenmal die Erziehung zum Gegenstand wissenschaftlicher Betrachtung gemacht und auf die Philosophie aufgebaut hat; er ist der Begründer der Erziehungswissenschaft. Allerdings hat er kein System der Pädagogik im heutigen Sinne des Wortes verfaßt; ihm ist die Pädagogik die Grundlage aller Wissenschaften, welche alle ihren Ausgangspunkt und ihr Ziel in der Pädagogik haben. Der Staat ist die Erziehungsanstalt, und die Philosophen sind die Erzieher des Volkes. Sein Erziehungsplan leidet natürlich an denselben Mängeln, an denen seine Philosophie leidet, nämlich am einseitigen Idealismus. Es fehlt beiden der reale Boden, die richtige Auffassung der Wirklichkeit, sie verstoßen gegen Lehren der Anthropologie in der falschen Auffassung des Seelenlebens (vernünftige und sinnliche Seele, angeborene Ideen) und solche der Ethik in der falschen Auffassung der Humanität (niedere und höhere Arbeit, niedere und höhere Volksklassen); da die Voraussetzungen also teilweise falsch sind, so sind auch die daraus gezogenen Folgerungen falsch. Eine allgemeine Menschenbildung und eine allgemeine Volksbildung kennt Plato nicht, die Familienerziehung wird von ihm zurückgedrängt, der Censur des Staates wird alles unterworfen; seinem national-griechischen Erziehungsideal fehlt die Basis des allgemeinen Menschheitsideals. Daher kennt Plato auch nur eine Standesbildung, die vom Staate vollständig beherrscht wird, und das eigentliche Volk vollständig von der Erziehung ausschließt. Wie Sokrates, will auch Plato durch entwickelndes Fragen alle Kenntnisse aus dem Menschen herausholen, da sie ja als Ideen in ihm liegen, und sieht daher die sprachlichen Lehrfächer als die wichtigsten und fundamentalsten an; auf dieser falschen Auffassung des Seelenlebens und der einseitigen Begründung des Willens und der Tugend auf die Erkenntnis beruht auch die gänzliche Vernachlässigung der Gemütsbildung in seinem Erziehungsplan, wenngleich Musik und Poesie vertreten und als gemütsbildende Lehrfächer anzusehen sind. Anderseits muß aber anerkannt werden, daß er die harmonische Bildung von Körper und Geist und die besondere Berücksichtigung der sittlichen Bildung betont, daß er vor dem Über-

häufen mit Wissensstoff warnt und die Anschaulichkeit und Klarheit der Erkenntnisse in den Vordergrund stellt, obwohl er durch seine Ideenlehre gehindert wurde, die Konsequenzen daraus für die Auswahl, Anordnung und unterrichtliche Behandlung des Lehrstoffs zu ziehen.

5. Platos größter Schüler und geistiger Erbe ist Aristoteles (385—332), der auch in Athen als Lehrer auftrat, dann von Philipp von Macedonien zum Erzieher des jungen Alexander berufen wurde, um diesen so zu erziehen und zu unterrichten, daß er seines Vaters und der Übernahme der Regierung würdig werde, und dann wieder in den Schattengängen des Gymnasiums wandelnd lehrte (Peripatetiker). Wenn nach Platos Ansicht die Seele einen fertigen Besitz von Ideen in dieses Leben mitbringt, so nimmt Aristoteles nur die Existenz der Anlage zur Entwicklung der Ideen an; diese Ideen sind also nicht für sich existierend, sondern mit den Dingen innig verbunden, sie kommen, mit Ausnahme der Gottheit, der Ursache des Alls, nur durch die Materie zur Wirklichkeit. Aber auch bei Aristoteles ist es die Hauptaufgabe der Lebensarbeit, den Zusammenhang mit dem All zu finden und das, was dort geschieht, zu ergreifen, weiterzuführen und nachzuahmen, um das Ziel der Entwicklung, die Ausgestaltung der Ideen, zu erreichen. Da die Ideen nach Aristoteles in der Sinnenwelt eingeschlossen sind, so muß die menschliche Erkenntnis mit der Auffassung der Ideen aus dieser Sinnenwelt mittels den Sinnen und und dem Verstande beginnen. Durch die Sinne erhalten wir die Anschauungen (Vorstellungen), durch den Verstand die Begriffe, welche das Wesen des Dinges, die ihm immanente Idee ausdrücken und durch Abstraktion (Ausdemsinnschlagen) des Eigentümlichen von verschiedenen Anschauungen und durch Festhalten des Gemeinsamen derselben gewonnen werden. In seinen psychologischen Anschauungen stimmt Aristoteles im ganzen mit Plato überein; das Sinnenleben (Empfindung, Wahrnehmung, Vorstellung Einbildungskraft, Trieb und Begehren) ist eine Äußerung der sinnlichen Seele, das Denken, das Wollen und die Thätigkeiten von Phantasie und Vernunft, die begriffliche Auffassung der Ideen, der Wirklichkeit, sind Äußerungen des Geistes. Die Lebensthätigkeit des Menschen ist also sinnlich-geistig; sie gestaltet sich aber so, daß das Sinnliche im Geistigen aufgeht; denn durch die Verbindung des Geistes mit der sinnlichen Seele vermag der Mensch durch seine geistige Seite die sinnliche zu leiten, das sinnliche Empfinden und Begehren dem geistigen Denken und Wollen unterzuordnen. Durch die normale Ausbildung der natürlichen Triebe entsteht eine selbsterworbene Fertigkeit in der Lebensthätigkeit, welche durch Einsicht und Wollen bedingt ist und zur sittlichen Freiheit und in Verbindung dieser mit dem Streben nach dem höchsten Gute, zur Tugend führt; das höchste Gut hier auf Erden ist daher die Erfassung der Ideen durch reine Denkthätigkeit. Hier auf Erden ist der Geist

aber an die Sinnlichkeit gebunden und hat daher zugleich die Aufgabe, seine sinnliche Seele soviel als möglich emporzuheben und zu vergeistigen und sein Streben und Handeln auf die Realisierung der Ideen in seiner Lebensthätigkeit zu richten. Aber nur ein solches Handeln, das mit vernünftiger Einsicht geschieht, kann als sittlich gelten; durch Übung und Gewöhnung aber wird die Sittlichkeit zur bleibenden Beschaffenheit des Willens. Diese Lebensthätigkeit führt auch zur Glückseligkeit und nach der Gottähnlichkeit hin; da aber der Einzelne nur als Glied des Ganzen wirken kann, so kann er dieses Ziel nur im Staate erreichen, nur in ihm, der alle menschlichen Interessen umfaßt, kann der Mensch zur richtigen Lebensthätigkeit und dadurch zur Glückseligkeit gelangen. Da es nun die Aufgabe des Staates sein muß, das Glück aller seiner Bürger dadurch anzustreben, daß er sie tugendhaft macht, so muß er auch seine besondere Aufmerksamkeit der Erziehung des heranwachsenden Geschlechts zuwenden, da nur dadurch sein dauernder Bestand und damit der des Einzelnen und des Ganzen gesichert wird. Die Familie ist nach Aristoteles die Grundlage des Staates, letzterer hat aber die höheren Aufgaben zu erfüllen; daher muß sich das Familienleben mancherlei Beschränkungen, namentlich auch hinsichtlich der Erziehung der heranwachsenden Jugend, vom Staate gefallen lassen.

Die Erziehung soll nach Aristoteles eine gleichmäßige Entwicklung aller Anlagen des Menschen bezwecken, das leibliche Leben zu einer gedeihlichen Entwicklung bringen, die geistigen Kräfte allseitig ausbilden und in der sittlichen Veredlung des Zöglings (Tugend) das Ziel suchen. Denn nur ein tugendhaftes Volk vermag einen dauernden Staat zu bilden, seine Freiheit zu bewahren und selbst über andere Völker zu herrschen. Der Einzelmensch soll durch die Erziehung zum Familienglied, zum Staatsbürger und zum religiös-sittlichen Menschen durch gleichmäßige Entwicklung der physischen und psychischen Anlagen erzogen werden. Der Mensch ist das sinnbegabteste aller Wesen, das sich von den Tieren durch Vernunft und Sprache unterscheidet; er hat auch unter allen lebenden Wesen allein die Aufgabe, seine von der Natur gegebenen Kräfte bewußt und frei zu bilden und ebenso zu handeln. Damit aber ist er auch der Gefahr ausgesetzt, seine Bestimmung zu verfehlen; daher kann sich der noch nicht entwickelte Mensch nur unter dem Einfluß eines schon entwickelten Menschen vervollkommnen, und dieser bildende Einfluß des letzteren auf den ersteren ist die Erziehung. Durch dieselbe entstehen unter ähnlichen Verhältnissen doch nicht dieselben Tugenden, weil die Anlagen bei den Menschen verschieden sind; der Erzieher kann also nichts anderes thun, als das von der Natur Gegebene ergänzend entwickeln; der Mensch wird das, was er wird, durch seine Natur (Anlagen) und die Erziehung. Die Erziehung soll alle dem Menschen eigentümlichen Anlagen zur allseitigen Entwicklung bringen, damit der Mensch ein

wahrer Mensch und damit ein guter Bürger werde, was allein zur Glückseligkeit führt. Die Bestimmung des Menschen ist die Glückseligkeit, denn sie ist das höchste Gut und das letzte Ziel, „das nur seinetwegen und nicht eines andern wegen erstrebt wird"; um ihretwillen erstreben wir Ehre, Verstand, Tugend, überhaupt alle Güter. Die Glückseligkeit aber besteht in der höchsten tugendhaften Thätigkeit, das ist die reine Denkthätigkeit; da dies eine der Gottheit ähnliche Thätigkeit ist, so kann man auch sagen, die Bestimmung des Menschen ist: „Gott ähnlich zu werden". Nicht alle Menschen können dieses Ziel erreichen, denn es bedarf dazu nicht nur äußerer Hilfsmittel, sondern auch der Freiheit; die Erwerbung der äußeren Hilfsmittel, d. h. die Arbeit verträgt sich aber nicht mit der Freiheit. Wie nun immer das Geringere dem Höheren, das Mittel dem Zweck in zeitlicher Entwicklung vorangeht, so muß der Ausbildung der Vernunft die des Vernunftlosen der Seele, der Begierde, und dieser die des Leibes vorangehen. Daher ist die körperliche Erziehung die erste, die sittliche die zweite und die wissenschaftliche die dritte.

Gewöhnung und Belehrung als Erziehungsmittel müssen immer beisammen sein, aber nur so, daß die Gewöhnung am frühesten auftritt. Die Gewöhnung soll die Seele für die Belehrung zubereiten, wie man das Land zubereitet, bevor man den Samen streut; erst wenn das Gemüt zum Guten geneigt ist, kann die Belehrung im Sittlichen beginnen, erst wenn gute Gewöhnung da ist, haben die Grundsätze veredelnden Einfluß. Um das Ziel der Erziehung und die Mittel im einzelnen zu bestimmen, muß das zum Leben Notwendige und Nützliche, das Schöne und Gute, sowie das zur Tugend und den höchsten Bestrebungen Nötige beachtet werden. Weil der Mensch anfangs auf der Stufe des Tieres steht und nur ein sinnliches Leben führt, sein Streben daher auch nur aufs Sinnliche gerichtet ist, so muß er durch die Gewöhnung zunächst empfänglich gemacht werden für das Nützliche, Schöne und Gute und es als angenehm empfinden, damit sein Streben darauf gerichtet ist. Das kann aber nur dadurch geschehen, daß der Mensch angehalten wird, immer schön und gut zu handeln; denn nur dadurch wird er an das Schöne und Gute, sowie an das Nützliche gewöhnt und gewinnt es lieb, so daß sich nun auch das Streben darauf richtet. Die Gewöhnung muß beginnen mit Geboten vernünftiger Handlungen; für diese Gebote muß der Erzieher unbedingten Gehorsam fordern. Dieser Gehorsam ist anfangs ein blinder, denn das Kind ist für Belehrungen noch nicht reif, es kann allein durch die Liebe zum Erzieher geleitet werden; da sie aber nicht ausreicht, um die Sinnlichkeit zu zwingen, so sind sinnliche Belohnungen und Bestrafungen als Mittel der Gewöhnung in Anwendung zu bringen. — Immerhin kann durch die Gewöhnung das höchste Ziel der Erziehung, die Erfassung der Ideen und die Verwirklichung im Handeln nicht erreicht werden, denn es bedarf dazu ja der Einsicht;

diese aber kann nur der Unterricht erzeugen. Der Unterricht, das Lernen, ist in den meisten Fällen angenehm, denn es liegt in ihm eine Versetzung in den natürlichen Zustand der Thätigkeit; er ist die Aneignung von Vorstellungen und Gedanken, also Entwicklung des Vorstellungs- und Denkvermögens durch äußere Einwirkung. Soll er zum Ziele führen, so muß es einen der menschlichen Natur angemessenen Gang einhalten; er muß also zunächst ausgehen von dem, daß das Ding ist, muß an das dem Schüler Bekannte anknüpfen und induktiv fortschreiten. Die Mitteilung der Vorstellungen und Gedanken kann nicht unmittelbar, sondern muß durch wahrnehmbare Zeichen geschehen; das wichtigste derselben ist die Sprache. Das Wort ist ein Zeichen für eine Vorstellung, darum muß der Lehrende im Anfang beim Gebrauch eines Wortes immer auf den damit bezeichneten Gegenstand hinweisen, damit das Kind das Wort mit der Vorstellung verknüpft; je häufiger dies geschieht, desto besser haftet die Verbindung im Gedächtnis. Wenn so das Lernen mit der Vorstellung einzelner Objekte begonnen hat, so muß man zu allgemeineren Vorstellungen und zu Gedanken fortschreiten. Zu diesem Zwecke hat der Lehrende dem Kinde die verschiedenen, räumlich und zeitlich getrennten Objekte, welche mit demselben Worte bezeichnet werden, vorzuführen und es anzuleiten, die gemeinsamen und allen zukommenden Merkmale aufzufassen und sie unter dem gelernten Worte zu verstehen. So schreitet der Unterricht von dem, daß das Ding ist, fort zu dem, was das Ding ist, denn in dem Begriff ist das Wesen des Dinges enthalten. Der Unterricht muß aber nun weiter auch fortschreiten zu dem, warum es ist, muß also zu einem allgemeinen Satz (Gesetz) gelangen, um daraus wieder mittels der Beweise Folgerungen zu ziehen; Induktion und Deduktion müssen also auf der höchsten Stufe des Unterichts in Verbindung treten. Aller Unterricht muß aber im Dienste der sittlichen Bildung stehen; die sittliche Bildung ist von der größten Wichtigkeit, denn ohne dieselbe ist der Mensch, mit den Waffen der Klugheit und des Geistes versehen, das verruchteste aller Geschöpfe. Sie wird dadurch erleichtert, daß sie an die Vernunft im Menschen anknüpfen kann. Diese, die Verstandestugenden, sind Gegenstände des Lehrens und Lernens, nehmen durch den Unterricht ihren Anfang und wachsen durch denselben (Klugheit, Weisheit), sie bedürfen daher der Erfahrung und der Zeit. Die eigentlichen sittlichen Tugenden (Mäßigung, Gerechtigkeit) werden durch Gewöhnung erlangt. Es sind also drei Bedingungen nötig, um uns zu guten Menschen zu machen: Naturanlagen, Gewöhnung und Unterricht. — Nach diesen Grundsätzen muß sich der Erziehungsplan gestalten. Die erste Pflege des Kindes ist Sache der Familie; die Hauptsache in der Erziehung aber muß der Staat übernehmen. Bis zum 5. Lebensjahr soll durch zweckmäßige Bewegung der Körper gepflegt werden; diese kann man durch Spiele und andere Beschäftigungen geben. Das Wachstum des Körpers

darf in dieser Zeit nicht durch Lernen, auch nicht durch anstrengende Leibesübungen gestört werden. Ebenso muß aber in dieser Zeit die sittliche Erziehung, namentlich der Umgang, besonders beachtet werden, weil sich die frühesten Eindrücke am stärksten einprägen. Große Sorgfalt ist in dieser Hinsicht auf Erzählungen und Märchen zu legen, welche die Kinder in diesem Alter zu hören bekommen; sie sollen keine Mythen und Erzählungen hören, die sich für sie noch nicht schicken. Vom 5.—7. Jahr sollen dann die Kinder Zuschauer und Zuhörer dessen sein, was sie nachher zu lernen haben. Vom 7. Jahr an beginnt der eigentliche Unterricht und dauert bis zum 16. Jahr. Seine Aufgabe ist, wie die der Erziehung überhaupt, die Lücken auszufüllen, welche die Natur läßt, und die Kinder als unvollendete Wesen zu vollendeten Bürgern zu erziehen, weil sie einst an der bürgerlichen Gesellschaft teilnehmen sollen und der Staat nicht ohne Bildung des Einzelnen zu seiner Vollendung gelangen kann. Die Hauptsache muß immer die Bildung zur Tugend sein; das zukünftige Berufsleben soll berücksichtigt werden, darf aber nicht bestimmend sein. In einem wohleingerichteten Staate muß diese Bildung in den gemeinsamen Lehrgegenständen eine für alle gemeinsame sein, weil alle den gemeinschaftlichen Zweck, Bürger zu werden, haben. Der Unterricht hat die intellektuelle, die Gewöhnung die sittliche Bildung im Auge. Da der Körper vor dem Geist zu bilden ist, so muß die Gymnastik an der Spitze der Unterrichtsgegenstände stehen. Die gymnastischen Übungen sollen Gesundheit, Stärke und Mut befördern; jedoch ist hier sorgfältig Maß zu halten, denn zu viele und zu schwere Übungen schwächen den Körper ebenso wie zu wenige. Das Erste bei der Erziehung in dieser Periode ist die körperliche Pflege, das Zweite die sittliche Zucht und das Dritte der Unterricht. Dieser hat sich anfangs auf Lesen, Schreiben, Rechnen und Musik und dann in einer späteren Periode auf Grammatik, Rhetorik (zu welcher auch Kenntnis der Geschichte und Gesetze gehört) zu erstrecken; daran schließt sich die Lektüre der Dichter und der deklamatorische Vortrag; ferner muß Zeichnen erlernt werden, um die Werke der Künstler richtig beurteilen zu lernen und den Sinn für die körperliche Schönheit zu bilden, auch die Mathematik soll auf die Ausbildung des Schönheitssinnes einwirken (Ordnung, Gleichmaß, Form); die Dialektik, d. h. die Kunst, über jedes vorgelegte Problem zu folgern und zu schließen, ohne daß ein Widerspruch vorkommt, dient zur Verstandesübung und zur Vorbereitung auf die Philosophie; die letztere ist das Mittel zur höchsten menschlichen Bildung, zur Erkennung des notwendigen Grundes alles Geschehens, d. h. des Guten, und damit zur Glückseligkeit. Die Jugenderziehung ist aber nur ein Teil der Volkserziehung; die Individualerziehung ist der Sozialerziehung unterzuordnen und hat nur insoweit und insofern Geltung, als sie mit den Zwecken des Staates im Einklang steht. Wie die Einzelerziehung Voraussetzung für das Wohl des Staates

ist, so ist die Zucht und Bildung des ganzen Volkes, die Pädagogik im Staatsganzen, die Voraussetzung und Bedingung für die naturgemäße Entwicklung, die Erziehung des Einzelnen. Nur da ist das rechte Leben, wo die Glückseligkeit des Einzelmenschen und die des Staates einerlei ist; und das beste Leben sowohl des Einzelmenschen als der vereinten Staatsgesellschaft ist dasjenige, welches mit der Tugend so weit übereinstimmt, daß in ihm tugendhafte Handlungen geübt werden.

Aristoteles' Verdienst um die Pädagogik besteht darin, daß er dieselbe mehr als Plato auf dem sicheren Boden der Erfahrung aufgebaut hat; er stellt die Menschennatur so dar, wie sie in der Wirklichkeit ist, und bietet daher auch eine sichere Richtschnur für die Erziehung. In seinen Erziehungslehren geht er von der Betrachtung der allgemein menschlichen Anlagen und dem menschlichen Lebenszwecke aus und will die sittliche Freiheit, welche er Glückseligkeit nennt, erzielen. Da die Ideen bei Aristoteles nur in den Dingen existieren und also auch nur in ihnen zur Entwicklung kommen können, so kann auch der Staat bei Aristoteles nur als die konkrete Einheit aller den Staat ausmachenden Bürger gedacht werden und nur in den letzteren zur Verwirklichung kommen; daher die Behauptung, daß die Glückseligkeit des Staates allein durch die sittliche Güte der Bürger bedingt ist und die Glückseligkeit des Einzelnen und die des Staates zusammenfallen. Daher erhält die Individualität bei Aristoteles mehr Geltung als bei Plato, bei dem das Recht derselben gegenüber dem des Staates vollständig verschwindet. Auch der Familie hat Aristoteles die berechtigte Stellung im Staatswesen und auch in der Erziehungsthätigkeit angewiesen; obwohl die Erziehung in der Hauptsache dem Staate überlassen bleiben soll, so befürwortet er doch nicht die staatliche Allmacht in derselben. Die Erziehung soll die Anlagen des Menschen entwickeln, sie muß also naturgemäß sein; der Belehrung voraus und zur Seite muß die Gewöhnung gehen, die sich besonders aufs Gemüt zu richten hat. Aristoteles weist also der Gemütsbildung als dem Fundament der Willensbildung die berechtigte Stellung an. Keine Seite der menschlichen Anlagen soll vernachlässigt werden, obgleich alle der Sittlichkeit unterzuordnen sind; die Erziehung erstrebt also bei Aristoteles eine harmonisch-sittliche, eine allgemeinmenschliche Bildung. Da jedoch nach seiner ethischen Anschauung das höchste Ziel menschlichen Strebens die Auffassung der Ideen durchs Denken und die Realisierung derselben im Handeln ist, so wird die körperliche Arbeit unterschätzt und verworfen und schließlich doch die Weisheit, das Erkennen als höchstes Ziel der Erziehung hingestellt. Wenn Aristoteles auch noch die verschiedenen Stände bei der Erziehung berücksichtigt wissen will und den Halbbürgern und Leibeigenen nicht gleiche Rechte bezüglich der Bildung wie den Vollbürgern zuweist, so fordert er doch eine allgemeine Volksbildung. Da er richtigere Ansichten vom Seelen-

leben und dessen Entwicklung hatte als Plato, so hat er auch richtigere Richtlinien für Auswahl, Anordnung und Bearbeitung des Lehrstoffs gegeben; seine Lehrmethode ist induktiv im wahren Sinne des Wortes, und daher geht sie von der Anschauung zum Begriff und zum Gesetz.

6. Die drei bedeutendsten griechischen Philosophen, welche sich mit der Theorie und Praxis der Pädagogik beschäftigt haben, stehen auf dem Boden der griechischen Welt- und Lebensanschauung, gehen aber doch in wichtigen Punkten auseinander. Plato und Sokrates halten nur die Einsicht für notwendig zur Tugend und erklären sie daher für lehrbar, d. h. durch den Unterricht allein erreichbar; Aristoteles hält mit Recht auch das auf dem Gefühl beruhende Wollen für notwendig zur Tugend und fordert für die Erziehung zu derselben neben dem Unterricht die Gewöhnung (die Zucht). Plato fängt seine Lehre mit den Ideen an; Aristoteles geht dagegen vom Realen aus und führt zu den Ideen hin, er giebt der platonischen Philosophie den Boden und reinigt sie von verschiedenen Irrtümern. Plato und Aristoteles ergänzen sich; Aristoteles ist der umfassendste und tiefsinnigste Denker des Altertums, er beherrscht das ganze Wissen seiner Zeit, vereinigt das zerstreut Vorhandene zu einem geregelten System, geht von der realen Welt aus und führt zur idealen hin. Mit dem Anfangsstadium der Entwicklung der Geisteskultur hängt es zusammen, daß der einzelne Denker mehr Gebiete übersehen und kräftiger die Mannigfaltigkeit zu einem gleichartigen Ganzen verbinden konnte, als später; nie wieder hat die Lebensanschauung eines Einzelnen so sehr die Gesamtheit des menschlichen Daseins mit allen seinen Verzweigungen in sich aufgenommen und von sich ausgestaltet. Solchen Vorteilen der ersten Stufe der Geisteskultur steht der Nachteil gegenüber, daß ihr die reichere Erfahrung späterer Zeiten, die ganze Weite des geistigen Horizontes fehlt. Zur theoretischen Pädagogik hat Sokrates nur Vorarbeiten geliefert. Plato hat die Pädagogik zum erstenmal wissenschaftlich bearbeitet, hat das Objekt der Erziehung untersucht, die Idee und Prinzipien klar dargestellt und die Mittel zur Erreichung des Ziels angegeben. Er hat auch versucht, die Individualpädagogik mit der Sozialpädagogik zu vereinigen; aber er beschränkt die erstere zu sehr durch die zweite und giebt der zweiten eine einseitige politische Richtung. Plato schaute die Erziehung in ihrer idealen Höhe; Aristoteles dagegen faßt die Erziehung vom realen Gesichtspunkt ins Auge; er giebt daher auch der Individualpädagogik gegenüber der Sozialpädagogik mehr Raum, kommt auch der allgemeinen Menschenbildung näher, indem er auch für die Sklaven sittliche und geistige Erziehung fordert. Beiden fehlt für ihre Psychologie die sichere naturwissenschaftliche Grundlage, daher sind die Unterscheidungen der seelischen Vorgänge oft ungenau und geben Anlaß zu verschiedenen Deutungen und falschen Auslegungen. Eine Folge von Plato's Ideenlehre war die Überschätzung des Sprachunterrichts; er

läßt den Unterricht mit Lesen und Schreiben, statt mit elementarem Sachunterricht beginnen. Aristoteles fordert die Verbindung des Sprach- und Sachunterrichts, denn immer soll beim Gebrauch eines Wortes auf den betreffenden Gegenstand hingewiesen werden. Da Aristoteles die Logik ausgebaut hat, so hat er auch den Lernprozeß ausführlich dargestellt. Obwohl die sokratische Lehrform von einer falschen Voraussetzung ausging, so hat sie doch bei richtiger Anwendung ihre volle Berechtigung; die sokratische Ironie läßt sich in der Schule nicht so anwenden, wie sie Sokrates bei Erwachsenen anwandte, aber bei der Vorbesprechung, der Überführung zu einem neuen Lehrstoff (Vorbereitungsstufe) läßt sie sich in beschränktem Maße anwenden, um dem Schüler die Lücken seines Wissens zu zeigen und das Interesse für den neuen Lehrstoff zu wecken. Die fragend-entwickelnde Lehrform aber kann nur bei einem Lehrstoff angewandt werden, der sich aus der Erfahrung ableiten läßt. Sokrates legte gar keinen Wert aufs Wissen, sondern aufs Denken.

7. Nicht nur von diesen, sondern auch noch von vielen andern griechischen Philosophen wurden die Erziehungs- und Bildungsfragen wissenschaftlich erörtert. „In unserer Zeit," sagt Aristoteles, „wird über die Aufgabe der Jugendbildung gestritten; man ist darüber nicht einig, was die Jugend lernen soll, um, sei es zur Tugend, sei es zum Lebensglück zu gelangen. Auch ist nicht ausgemacht, ob man mehr auf die Intelligenz oder auf den Charakter wirken soll. Die Alltagserziehung läßt die Frage ungelöst und giebt keine Entscheidung an die Hand, ob man betreiben solle, was die Bedürfnisse des Lebens verlangen, oder was auf Tugend abzielt; jede dieser Ansichten hat Anwälte gefunden." Das Ideal der griechischen Bildung war die harmonische Entwicklung von Leib und Seele des Menschen. Mit Hilfe dieser Erziehung sind durch das griechische Geistesleben Werke geschaffen worden, welche heute noch als Bildungsmittel gelten; es sind von ihm die Anfänge der Wissenschaft und die Fundamente der Philosophie gelegt worden. Es wurde namentlich der Pädagogik das Fundament in der Psychologie und Ethik gegeben und darauf die ersten, wenn auch noch lückenhaften, pädagogischen Theorien aufgebaut. Die praktische Erziehung hat allerdings von diesen Theorien wenig Nutzen gehabt; sie hat sich in Haus und Schule unter dem Einfluß der griechischen Lebensverhältnisse entwickelt und ging schon damals mit denselben dem Verfall entgegen. Auf diesen Theorien baute sich aber die Technik des Unterrichts in der alexandrinischen Schule auf, in welcher die gymnastische und ästhetische Bildung hinter der intellektuellen zurücktrat. In dieser Zeit wurden Bildungsstoff und Technik für den Unterricht des Mittelalters geschaffen. Die griechische Bildung wurde zur Bildung des ganzen Orients; da sie sich dabei mit den einheimischen Bildungselementen verschmolz, so kamen in sie Elemente, die ihr fremd waren.

3. Die Entwicklung des Schulwesens im Altertum.

1. Die Erziehungspraxis hat sich bei jedem Kulturvolk früher entwickelt, als die Theorie der Erziehung; erst auf Grund der Erfahrung konnte man eine Reihe von Regeln zu einer Erziehungstheorie vereinigen, die dann wieder mehr oder weniger Einfluß auf die Gestaltung der Erziehung, namentlich aber des Schulwesens ausübte. Anfangs ging also die Praxis der Theorie voran und erzeugte sie, dann aber gestaltete sie sich unter dem Einfluß der letzteren mehr oder weniger um. So hatte sich auch schon in den ältesten Zeiten die Erziehungspraxis bei den Griechen ausgebildet, ehe man daran dachte, theoretische Betrachtung über die Erziehung anzustellen; sie war natürlich entsprechend den Kulturverhältnissen nach Zeit und Stamm verschieden. In der homerischen Zeit, wo die Griechen sich noch mit den Waffen in der Hand Wohnsitze suchen und dieselben gegen feindselige Nachbarn verteidigen mußten, zielte die Erziehung hauptsächlich auf einen kräftigen und gewandten Körper hin; Ballspiel, Speerwerfen, Bogenschießen, Saitenspiel und Tanz waren in dieser Zeit die Unterrichtsgegenstände, durch welche die körperliche und geistige Bildung gepflegt wurden. In der nachhomerischen Zeit, in der sich feste Verhältnisse und Staatsformen bildeten, gestalteten sich auch Erziehung und Unterricht anders, und das Bedürfnis nach Schulen mit regelmäßigem Unterricht machte sich geltend; da aber die Kulturentwicklung in den beiden wichtigsten griechischen Staaten, in Sparta und Athen, verschieden war, so war auch die Entwicklung des Bildungswesens in beiden verschieden.

2. In Sparta war durch Lykurg in der zweiten Hälfte des 9. Jahrhunderts eine neue Staatsordnung eingeführt und durch dieselbe auch die Erziehung geregelt worden; die Gleichmäßigkeit des Besitzes, welche diese Staatsordnung unter den Vollbürgern herstellte, bedingte auch eine Gleichmäßigkeit der Lebensweise, und zu dieser sollte durch eine vom Staat geleitete Erziehung der Grund gelegt werden. Mit dem Zeugnis des Orakels zu Delphi ausgerüstet, waren die in dieser Staatsordnung getroffenen Bestimmungen gültig für alle Zeiten; alle fremden Einflüsse wurden durch sie abgehalten, von einer Entwicklung konnte daher keine Rede sein. Da das Staatsgesetz das Kind als Eigentum des Staates erklärte, begann die Erziehung des zukünftigen Bürgers (Periöken und Heloten waren von der Erziehung ausgeschlossen) schon mit der Erziehung der Mutter, indem die Mädchen auf öffentlichen Plätzen durch körperliche Übung den Körper abhärten und geschmeidig machen mußten. Nur gesunde und starke Jünglinge und Jungfrauen durften eine Ehe eingehen, und nur kräftige Kinder wurden erzogen. — Tapferkeit und im Felde erworbener Ruhm neben persönlicher Klugheit und Besonnenheit wurden in dem Staate, der seinen eroberten Besitz gegen feindliche Nachbarn verteidigen mußte,

als das angesehen, was den Mann vor allen Dingen adle und ihn befähige, über andere zu herrschen; energisches Wollen, rasches Urteil und schlagfertiges Wort in praktischen Lebensfragen zu erzeugen, war demnach die Hauptaufgabe der Erziehung bei den Spartanern. Bis zum 7. Jahre war sie eine häusliche; vom 7.—18. Jahre genossen die Knaben in den staatlichen Erziehungshäusern eine gemeinschaftliche Erziehung, das Mädchen blieb im Hause nnd nahm nur an den gymnastischen Übungen auf öffentlichen Plätzen teil. Die Zucht war hart und streng, sie bezweckte Abhärtung, Genügsamkeit, Bescheidenheit und Selbstbeherrschung; jeder Bürger hatte das Recht, sie auszuüben. — Im Unterricht waren die Knaben nach Alter und Fähigkeit in Klassen geteilt, deren jede von dem ältesten und tüchtigsten geleitet wurde; der Hauptlehrgegenstand war selbstverständlich die Gymnastik (Laufen, Springen, Diskus- und Speerwerfen, Ringen) und die Übung im Gebrauch der Waffen unter Leitung des Pädonomen, welches Amt nur einem der vornehmsten und würdigsten Bürger anvertraut wurde. Dieser Unterricht wurde öffentlich in Häusern oder auf öffentlichen Plätzen in Hallen (Gymnasien) erteilt, so daß jeder zuschauen konnte und Lob und Tadel spenden durfte; er wurde in seiner Wirkung durch die ganze Lebensweise der Jugend unterstützt, welche auf Abhärtung berechnet war. Die musische Bildung wurde durch Musik und Gesang gepflegt; sie wurden zum Zwecke harmonischer Durchbildung und geselliger Freuden gelehrt. Lesen und Schreiben wurden nicht öffentlich gelehrt, da man keine Litteratur und keine geschriebenen Gesetze hatte; wer sich diese Künste erwerben wollte, mußte es auf privatem Wege thun. Im allgemeinen war die geistige Bildung der Jugend auf den Verkehr mit den älteren Männern beschränkt, welcher neben dem sittlichen Verhalten besonders das leichte und schnelle Auffassen und Ausdrücken einer Sache zu pflegen suchte (lakonische Redeweise) und die Kenntnis der Gesetze vermittelte. Diese Erziehung, wie sie von Lykurg bis ins einzelne festgestellt worden war und den Vollbürgern zu teil wurde, hat lange Zeit großen Erfolg erzielt; sie hat die Spartaner körperlich stark und mächtig gemacht, in ihnen aufopfernden Gemeinsinn, Vaterlandsliebe und sittliche Charakerstärke erzeugt. Aber bei dem vorsätzlichen Stillstehen auf der einmal erreichten Stufe und der einseitigen Beziehung auf den Staatszweck vermißt man jede Fortbildung in der Kultur überhaupt und der Erziehung im besonderen; nachdem die Spartaner ihre Eroberungslust befriedigt hatten, entarteten und erschlafften sie und verschwanden nach langem Siechtum ruhmlos vom Schauplatz der Geschichte.

3. In Athen begann um 600 mit dem Auftreten Solons eine neue Kulturepoche; er suchte die wirtschaftliche Lage des Volkes zu heben und führte eine neue Staatsordnung ein, durch welche auch die Erziehung geregelt wurde. Er wollte durch die Anordnung nationaler und religiöser Feste, die Vorführung der homerischen Gesänge und

die Teilnahme des Bürgers an der Staatsverwaltung das religiös-sittliche und geistige Leben heben und so auch der Erziehung neue Richtlinien geben. — Die Erziehung hatte den Zweck, den Geist wie den Körper harmonisch auszubilden, und aus schwachen Knaben starke und gewandte, verständige und besonnene Männer heranzubilden, welche einst dem Staate wichtige Dienste leisten konnten. Jeder Vollbürger sollte also eine planmäßige Erziehung genießen; die Eltern, welche dies bei ihren Kindern versäumten, sollten im Alter kein Anrecht darauf haben, von ihren Söhnen unterstützt und erhalten zu werden. In der Hauptsache war die Erziehung eine Privatangelegenheit; der Staat begnügte sich mit der Überwachung. Die athenische Knabenerziehung hatte also die geistige (musische) wie die körperliche (gymnastische) Bildung ins Auge zu fassen; sie sollte den Geist mit brauchbaren Kenntnissen erfüllen und für das Schöne empfänglich machen und den Körper kräftigen und stärken. Bis zum 7. Jahre war die Erziehung eine häusliche und das Spiel das wichtigste Erziehungsmittel; aber auch weiterhin wachten die Mutter oder die Wärterin, dann ein dem Knaben zur Seite gestellter Pädagog — in der Regel ein zuverlässiger Sklave — über des Knaben Benehmen und leiteten seine sittliche Entwicklung durch Gewöhnung, Ermahnungen, Drohungen und Strafen; der Pädagog war der beständige Begleiter des Knaben auf der Straße, er führte ihn auch in die Schule. — Die Schulen waren öffentlich, ohne Staatsschulen zu sein; der Staat übte nur die Oberaufsicht aus, gab gewisse allgemeine Bestimmungen über Lehrstoff und Unterrichtszeit, mischte sich aber nicht in die inneren Schulangelegenheiten, also in den Gang des Unterrichts ein. In den Schulzimmern befanden sich die für den Unterricht nötigen Lehrmittel (Tafel, Rechenbrett, Abbildungen, Statuen u. s. w.); in einem besonderen Raum, zum Turnen bestimmt, fand man neben Sand, der den Boden bedeckte, Öl, um den Körper geschmeidig zu machen. Doch konnte man auch Schreib- und Leselehrer nicht selten in Buden, ja oft auf offener Straße oder auf Marktplätzen ihren Beruf treiben sehen. Von der Heranbildung der Lehrer war keine Rede; wer den Beruf in sich fühlte, lehrte; die Lehrer waren also nicht fest angestellt und nicht fest besoldet. Die Eltern mußten die Kosten für den Unterricht ihrer Kinder bestreiten und durften sich natürlich auch den passenden Lehrer wählen; manche Philosophen lehrten aber auch ohne jede Bezahlung. Die Lehrer, welche für Bezahlung arbeiteten, waren wenig geachtet; denn ein bezahltes Geschäft ziemte nach griechischer Anschauung nicht dem freien Manne. Die Ansprüche an den Lehrer waren hoch, er sollte alle Tugenden und Kenntnisse besitzen; die Bezahlung aber war schlecht. Die Hauptaufgabe des Lehrers war der Unterricht, aber auch die Zucht verlor er nicht aus dem Auge; was er nicht durch Lob und Tadel erreichen konnte, das versuchte er durch Stock oder Peitsche zu erzielen. Nach Alter und Kenntnissen

waren die Schüler in Klassen geteilt; der Lehrkursus, den der Knabe durchzumachen hatte, bestand aus drei Teilen: Gymnastik, Musik und Grammatik. Die Gymnastik sollte die harmonische Ausbildung des Körpers (Gesundheit, Kraft, Schönheit und Gewandtheit) bezwecken und bestand in Ballspiel, Laufen, Springen, Ringen, Fang- und Wurfspiel; jede Übung sollte der Kraft des Knaben angemessen sein, damit diese nicht durch Überanstrengung frühzeitig gebrochen werde. Die Elementarlehrer, die Grammatisten, unterrichteten im Lesen, Schreiben und Rechnen; die Buchstaben wurden nach Form, Namen und Bedeutung aufgefaßt und dann zu Silben zusammengezogen; mit dem Lesen war das Schreiben auf mit Wachs überzogene Holztafeln mittels des Griffels verbunden, der Lehrer schrieb vor oder legte eine Vorlage vor und führte dem Schüler die Hand. Das Rechnen wurde an Fingern und am Rechenbrett (die pythagoräische Tafel, eine Tafel mit Steinchen) geübt und ging nicht über die vier Spezies hinaus. Bei dem Grammatiker wurde die Grammatik und weiterhin die Lektüre verschiedener Schriftsteller (Homer, Dramatiker) betrieben; das Auswendiglernen wurde besonders geübt, oft lernten die Knaben die Ilias und die Odyssee auswendig. Fremde Sprachen wurden nicht gelehrt. Mit der Dichtkunst standen Gesang und Saitenspiel in Verbindung; Dichtkunst und Musik sollten besonders die sittliche und harmonische Bildung fördern. Dieser Elementarunterricht war mit dem 18. Lebensjahr beendet; der Jüngling wurde kriegsdienstpflichtig und bereitete sich nun durch Gymnastik und Musik im Gymnasium und durch Besuch von Theater und öffentlichen Versammlungen speziell für den Staatsdienst vor. Bei den ärmeren Bürgern wurde die Bildung früher abgeschlossen und auf die Elemente beschränkt; die Mädchen erhielten bloß eine häusliche Erziehung; die Sklaven erhielten gar keine absichtliche und planmäßige Erziehung.

4. In Athen blühten in der Zeit des Perikles (450 v. Chr.) Kunst und Wissenschaft mächtig empor; es entstanden in dieser Zeit die unsterblichen Werke der griechischen Künstler und Dichter; die Wissenschaft trat in den Dienst des praktischen Lebens; der Geschmack an Kunst, Litteratur und Dichtung durchdrang allmählich alle Klassen. Wie in allen griechischen Staaten, so brachte auch in Athen die demokratische Verfassung es mit sich, daß der einzelne Staatsbürger es nicht nur als sein Recht, sondern als seine Pflicht ansah, sich am öffentlichen Leben zu beteiligen. Je mehr aber die Bildung der Masse stieg, um so mehr mußten sich die Anforderungen an diejenigen steigern, die Einfluß und Macht im Staate erlangen wollten; ein Haupterfordernis dazu aber war im demokratischen Staate die Beredsamkeit, denn wer Einfluß auf die Masse gewinnen wollte, der mußte der Rede mächtig sein. Dieses Bedürfnis nach einer allseitigen theoretischen wie rhetorischen Bildung rief einen besonderen Lehrerstand hervor, der es sich zur Aufgabe machte, dem Volke die Ergeb-

nisse der Wissenschaft mitzuteilen, die Wissenschaft zu popularisieren und die Jugend für die politische Thätigkeit vorzubereiten. Diesen Lehrerstand bildeten die Sophisten, die sich auch in der Philosophie eine einflußreiche Stellung errungen hatten. Indem sie historische, naturwissenschaftliche, mathematische, sprachliche und philosophische Kenntnisse verbreiten, sind sie die Träger der griechischen Aufklärung; aber Erziehung und Unterricht verloren ihre idealen Gesichtspunkte und wurden vom Nützlichkeitsprinzip beherrscht. Immer mehr wurden Grammatik, Rhetorik, Dialektik, Philosophie, Geschichte, Mathematik und Astronomie als Wissenschaften, nicht als Bildungsfächer behandelt; sie sollten jetzt nicht mehr den inneren Menschen veredeln und sittlich, sondern ihn reich und angesehen machen. Durch den peloponnesischen Krieg wurde der Wohlstand Athens dauernd ruiniert und dadurch der ideale Sinn bei den Vollbürgern zurückgedrängt; man fand es nach und nach bequemer, den Kriegsdienst gemieteten Söldnern zu überlassen und sich der einträglicheren und leichteren Thätigkeit des Staatsdienstes zu widmen oder den Volksversammlungen beizuwohnen. Es ist leicht begreiflich, daß bei solcher Lebensauffassung auch die idealen Anschauungen über Zweck und Ziel des Unterrichts verloren gingen; Gymnastik und Musik traten gegenüber der Grammatik zurück, und die wissenschaftliche Ausbildung, besonders die Rhetorik und die Philosophie, nahm bald die erste Stelle in dem Unterricht ein. Zu den vier Rechnungsarten traten jetzt das Wurzelziehen und Potenzieren, dann Geometrie, Zeichnen mit Griffel oder Pinsel auf Buchsholz und Astronomie hinzu; an die Lektüre schloß sich die Mythologie an. Die Lehrer waren jetzt die Sophisten und die Philosophen (Sokrates, Plato, Aristoteles u. a.) überhaupt; sie hielten Vorträge über Rhetorik, Philosophie, Mathematik und Naturwissenschaft; sie hatten bestimmte Lokale als Schauplatz ihrer Lehrthätigkeit ausgewählt, so Plato die Akademie (Akademiker), Aristoteles das Lykeion (Peripatetiker). Die Sophisten vermehrten zwar den Bildungsstoff, indem sie auch die Staats-, Rechts- und Wirtschaftslehre in den Kreis des Unterrichts hereinzogen, aber sie machten den praktischen Nutzen zum Wertmesser des Wissens und Könnens. Allerdings bezeichneten sie sich als Lehrer der Tugend; Tugend bedeutet jedoch in ihrer Zeit im allgemeinen diejenige Beschaffenheit, die der natürlichen Bestimmung entspricht, und diese war für den freien Mann der Staatsbürger; daher sehen die Sophisten als Ziel ihrer Thätigkeit die Heranbildung der Jünglinge zu tüchtigen Staatsbürgern d. h. zur Tugend an. — Nicht diese Lehre, nicht die Philosophie der Sophisten an und für sich bekämpften Plato und Aristoteles, sondern lediglich die Lehrart, die Kunst zu disputieren, ihre Kunst, über einen Gegenstand nach Belieben für und wider zu sprechen. Denn die Sophisten pflegten mit ihren Schülern, um sie in der Schlagfertigkeit der Rede und in der Schnelligkeit des Denkens zu üben,

die beide für einen Redner unentbehrlich sind, häufig Disputationen anzustellen, wobei sie die Schüler gewisse Redewendungen, Schlußformeln und rednerische Kunststückchen auswendig lernen ließen; es kam ihnen also von vornherein nicht darauf an, die Wahrheit durch diese Disputationen zu erforschen, sondern den Schülern die Fertigkeit beizubringen, über jeden beliebigen Gegenstand mit formaler Gewandtheit dafür und dawider zu disputieren, wozu, um den Gegner zu besiegen, allerlei Listen, Täuschungen, Fehlschlüsse und Kunstgriffe angewandt wurden. Plato und Aristoteles dagegen, wie die alten Philosophen überhaupt, sahen allein das beweisbare Wissen als echtes, wahres Wissen an; sie hielten deshalb auch die Deduktion, die sich beständig des Schlußverfahrens bedient, für die allein wissenschaftliche Methode der Forschung wie der Darstellung und benutzten die Induktion nur zur Auffindung der obersten Grundsätze, der Prinzipien und Definitionen, welche ja auch nur auf diesem Wege gefunden werden können. Die Sophisten nötigten die Philosophen, diese Methode der Forschung und der Darstellung immer klarer auszubilden, um die Scheinweisheit der Sophisten zu vernichten und der wahren Weisheit zum Siege zu verhelfen; und ihre Bemühungen sind nicht ohne Erfolg geblieben. Der Kreis der wissenschaftlichen Arbeit wurde bedeutend erweitert; man wurde sich bewußt, daß das Weltbild nicht ohne weiteres sich dem Menschen aufdrängt, sondern im wesentlichen von dem denkenden Subjekte erzeugt und gestaltet wird; man erkannte die begriffliche Erfassung und die Feststellung allgemeiner Gesetze, denen das Besondere sich unterordnen läßt, als das Wesen der Forschung.

5. Die Alexandrinische Schule, welche nach dem Verfalle Griechenlands die griechische Bildung pflegte, faßte alle Bildungsstoffe, welche aus den Philosophenschulen hervorgingen, unter dem Namen der sieben freien Künste zusammen; es waren dies: Grammatik, Rhetorik, Dialektik, Arithmethik, Musiktheorie, Geometrie und Astronomie. Auf die Methode dieses Unterrichts hatten die pädagogischen Anschauungen des Plato und Aristoteles am meisten Einfluß. Es zeigte sich jetzt auf allen Gebieten des Bildungswesens eine außerordentlich rege Thätigkeit; es entstand unter dem Einfluß dieses Bildungsstrebens das der Forschung und der Belehrung dienende Museum in Alexandria, das an hundert Gelehrten in seinen prachtvollen Räumen vereinigte und eine große Bibliothek, sowie eine Sammlung von Lehrmitteln besaß. Die Gelehrten teilten die Ergebnisse ihrer Forschungen den Genossen und Schülern auf Spaziergängen und durch Vorträge mit; sie suchten vor allen Dingen aus der Fülle von Überlieferungen gereinigte Texte der klassischen Werke herzustellen, versahen sie mit Umschreibungen, Erklärungen und grammatischen und kritischen Bemerkungen. Auf diese Weise entstand eine Theorie der Sprache, die Philologie. Ptolomäus (2. Jahrhdt. n. Chr.) baute die Astronomie, zu der Pythagoras den Grund gelegt hatte, weiter aus und legte seine Anschauungen in einem

Werke nieder, das später unter dem Namen Almagest bekannt wurde; während man früher die Erde als unbewegliche Scheibe ansah, über welche sich das Himmelsgewölbe als Sitz der Götter erhob, sahen Pythagoras und Ptolomäus dieselbe als Kugel an. Eratosthenes (200 v. Chr.) und Hipparch hatten die Oberfläche der Erdkugel durch Breite- und Längenkreise eingeteilt und legten so den Grund zur wissenschaftlichen Erdkunde; Strabo (20 n. Chr.) und Ptolomäus bauten auf dieser Grundlage weiter; auch Karten von der damals bekannten Welt wurden entworfen. Zur Naturgeschichte hatte Aristoteles in seinem Werke, „Das Tierreich," den Grund gelegt, und in ähnlicher Weise hatte Theophrastus, ein Schüler von Aristoteles, das Pflanzenreich bearbeitet; Plinius (20—80 n. Chr.) teilt in seiner Naturgeschichte alles mit, was damals über die Welt, die Länder, Menschen, Tiere, Pflanzen und Gesteine bekannt war, mischte dabei allerdings Wahrheit und Dichtung untereinander. Die Mathematik wurde von Euklid und Archimedes weiter ausgebaut; Euklid schuf die Methode der wissenschaftlichen Geometrie, und Archimedes fand in der Theorie des Hebels das Fundament der ganzen Statik. In der Astronomie wurden neue Beobachtungen, in der Physik neue Versuche gemacht und neue Gesetze aufgefunden und so auch die Fundamente der induktiven Methode festgelegt. So großartig aber auch das philosophische Gedankengebäude ist, das sie aufführten, wie wir es z. B. in dem Lehrgedicht des Titus Lucretius Carus über die Natur finden, durch dessen Vermittlung das System Epikurs Einfluß auf die Denkweise der Philosophen späterer Zeit gewann, so konnten die antiken Gelehrten es doch zu einer wahren Naturwissenschaft nicht bringen, denn überall, wo es galt, von der Anschauung durch Variation und Kombination von Beobachtungen zur Entdeckung der Gesetze zu gelangen, da blieben die Alten zurück; den Idealisten fehlte der Sinn und das Interesse für die konkrete Erscheinung, und die Materialisten blieben bei der konkreten Erscheinuug stehen und begnügten sich mit der zunächstliegenden Erklärung.

6. Eine Vergleichung zwischen der spartanischen und athenischen Erziehung muß natürlich zu gunsten der letzteren ausfallen; es zeigt sich hierbei der große Unterschied, der zwischen beiden Staaten, zwischen Athen als Stadt des Fortschritts und Sparta als Stadt des Stillstands, überhaupt bestand. In Athen herrschte demokratische Freiheit, die dem Armen wie dem Reichen zuteil wird und unter den Vollbürgern keinen Unterschied der Geburt und des Standes kennt und auch die Erziehung auf alle freien Bürger ausdehnt; in Sparta führte die Aristokratie das Regiment, die nur ein Vorrecht der Geburt anerkennt und die Erziehung nur wenigen zuteil werden läßt. Im allgemeinen fühlte der Grieche nicht die Verantwortlichkeit der Eltern hinsichtlich der Kindererziehung, kein ungestaltetes und schwaches Kind durfte erzogen werden; auch Plato und Aristoteles stimmen dieser Ansicht zu, denn nicht das Individuum, sondern nur

der Staatsbürger hat einen Wert. In Sparta steht alles im Dienste des Staates, auch die ganze Erziehung; in Athen hat auch die Einzelperson Anspruch auf Berücksichtigung, die Erziehung ist Privatsache, nur die Oberaufsicht gebührt dem Staate, die Familienerziehung konnte also doch einigermaßen zur Geltung kommen. Während sich in Sparta die Bildung ganz auf Gymnastik beschränkt, tritt in Athen die geistige Bildung der leiblichen als gleichberechtigt zur Seite; ja zuletzt wird die erstere von der letzteren zurückgedrängt, was wieder zur Einseitigkeit führt und an die Stelle harmonischer Bildung einseitige Gelehrsamkeit setzt. Die athenische Bildung begünstigte die freie Entwicklung der Kräfte des ganzen Volkes, gestattete dem Geistesleben einen unbeschränkten Aufschwung und erzeugte Werke, die noch heute die Bildung der Menschheit fördern. Eine allgemeine Volksbildung finden wir allerdings auch bei den Athenern nicht, denn die Sklaven waren von der Erziehung ausgeschlossen; auch die Erziehung der Mädchen wurde vernachlässigt, sie lernten nur das Hauswesen, erhielten aber sonst keine besondere körperliche und geistige Bildung.

II. Die Entwicklung der Pädagogik im Zusammenhang mit dem Kultur- und Geistesleben und in ihrem Einfluß auf die Gestaltung des Schulwesens bei den Römern.

1. Die Entwicklung des Kultur- und Geisteslebens bei den Römern.

1. Die Kulturarbeit Griechenlands ging zunächst zum größten Teil auf die **Römer** über, und dies bestimmte die **Kulturentwicklung** dieses Volkes. Die Lage Griechenlands wies seinen Hauptverkehr nach dem Osten hin und machte es geeignet, die Kultur des Ostens in sich aufzunehmen; die Lage Italiens wies seinen Hauptverkehr nach Westen und machte es so geeignet, die Kultur nach Westen zu verbreiten. Die geographische Beschaffenheit und Gestaltung der beiden Halbinseln machte ihren Einfluß auf die Lebensart und den Charakter der Bewohner geltend. Die Bewohner der vielgestaltigen und inselreichen, daher zur Schiffahrt einladenden östlichen Halbinsel zeichnen sich durch geistige Freiheit und Beweglichkeit aus, durch das Streben nach harmonischer Ausbildung und den Sinn fürs Schöne und durch die Leichtigkeit, mit welcher sie dasselbe in ansprechender Form zur Darstellung bringen; daher konnten sich hier der Kunststaat, die Kunstreligion und die Kunstweisheit entwickeln. Eines inselreichen Meeres und seiner anregenden Einflüsse entbehrte Italien, die Bewohner waren auf den Bau des fruchtbaren Bodens angewiesen; dies in Verbindung mit dem indogermanischen Geist bewirkte, daß das Vorstellungsleben das Gefühl beherrschte, so daß der nüchterne, ruhig abwägende Verstand, der

energische und zielbewußte Wille und der praktische Sinn sich entwickeln konnten. In beständigen Kämpfen mit Nachbarvölkern entwickelten und übten die Römer einerseits mehr die Tapferkeit, die Thatkraft und den Mut, als den Sinn fürs Ideale und die Phantasie; in Bezug auf die geistige Kultur nehmen sie eher eine vermittelnde, als eine selbstschaffende Stellung ein; sie erhielten die Aufgabe, die Früchte des griechischen Geisteslebens nach Westen zu verbreiten. Durch die Kämpfe mit andern Völkern wurden die Römer von früh auf gewöhnt, sich als Glieder eines Ganzen, des Staates, zu betrachten und an der Arbeit für das Wohlergehen desselben Anteil zu nehmen. Der Staat war dem Römer alles; vom Staate empfing das Individuum ein Maß seiner Pflichten und Neigungen; aus der Politik als dem Mittelpunkte des Ganzen lief der Kreis, in dem die Kräfte sich gesetzlich entwickeln durften; im Gemeinwesen ging das ganze Interesse auf. Ganz auf das Praktische, auf die rein materiellen Interessen gerichtet, arbeitssam, tapfer, nüchtern, ausdauernd und verständig hat dieses Volk den soldatischen Herrschergeist entwickelt, in harter Zucht den Einzelnen unter die Botschaft der Allgemeinheit stellend; auf dem praktischen Verstande des Römers beruht das ganze innere Staatsleben. Der Römer kennt nur den römischen Staat und gilt sich nur selbst so viel, als er sich an diesem Staat beteiligt und bethätigt. Dieser einseitige Patriotismus führte aber zum Stolz, zur Selbst- und Herrschsucht; des Römers Streben geht nicht auf innere Selbstvollendung, sondern auf Erwerben und Besitzen, auf Krieg und Macht. Gleich von Anfang entwickelten sich daher bei den Römern die beiden Pfeiler des Staatslebens, die Kriegskunst und Rechtskunde, während Wissenschaft und Kunst keine Stätte fanden; nur die für das Staatsleben wichtige Geschichtsschreibung und Beredsamkeit wurden gepflegt.

2. Die Römer sind daher in ihrer Weltanschauung über die Griechen nicht hinausgekommen; ja der ernste, gemessene und strenge Charakter der Römer und ihr nüchterner und praktischer Geist, der jedes idealen Aufschwungs durchaus unfähig war, ließ es gar nicht zu einer idealen Weltanschauung kommen. Die Griechen hatten bei allen Schwankungen in ihren religiösen Anschauungen doch an einem gemeinsamen Gott als Herrscher über die Welt und als Verkörperung der sittlichen Weltordnung festgehalten; auch den Römern wurde Zeus als Jupiter das Prinzip und der Träger der sittlichen Weltordnung, aber daneben hatte jeder Römer seinen besonderen Schutzgott. Zweckmäßigkeit und Nützlichkeit waren bei den Römern auch in der Religion maßgebend; auch hier herrschte der nüchterne Verstand und führte zur Feststellung von Satzungen und Gebräuchen, durch deren genaue Beobachtung man den Willen der Gottheit zu erfüllen glaubte. Der Mangel an einer dem Volksgeist selbständig entsprungenen Volksreligion und der praktische Charakter der römischen Welt- und Lebensanschauung hatten auch zur Folge, daß sich kein nationales Epos

bilden konnte; der römische Geist war zudem aller Phantasie und alles Kunstsinns so vollkommen bar und so von den Staatsinteressen in Anspruch genommen, daß für die Entstehung eines Volksepos nicht der geringste Boden vorhanden war.

3. Die Eroberung Großgriechenlands hatte das römische Volk zum erstenmal mit dem Anblick eines reichen Bildungslebens vertraut gemacht; je weiter es nach Osten vordrang, desto mehr erschloß sich ihm die Schönheit der griechischen Welt, — Griechenland wurde von Rom mit dem Schwerte besiegt, Rom wurde unterworfen vom Geiste der griechischen Bildung. Aber mit der Eroberung fremder Länder drang auch der Reichtum in Rom ein; die Begüterten machten sich zu Großgrundbesitzern, ließen ihr Land von Sklaven bebauen und vernichteten so den Mittelstand; Gewerbfleiß und Ackerbau, die Fundamente römischer Kraft, schwanden; das Volk fand Befriedigung in den beständigen Kriegen und gefiel sich im Nichtsthun, denn die Provinzen lieferten den Lebensunterhalt; auch die alte römische Sitte schwand damit dahin. Unzählige Sklaven, darunter viele griechische, kamen nach Rom, und unter den letzteren waren auch Jünglinge, die in Athen und an anderen Orten griechische Bildung genossen hatten; sie brachten die griechische Bildung den Römern. Zwar suchte sich das alte starre Römertum anfangs gegen das Eindringen des fremden Geistes, auf dessen Träger es mit Verachtung herabblickte, zu wehren; griechische Dichter und Philosophen wurden aus der Stadt verwiesen und die Künste der Rhetorik in Acht und Bann gethan. Aber allmählich drang die griechische Bildung immer weiter vor in den höheren Schichten des römischen Staatslebens, und bald kam das ganze Bildungswesen in die Hände der Griechen. Allzu sklavisch den Spuren der Griechen folgend, haben die römischen Dichter und Philosophen keine neuen Bahnen eingeschlagen und zeigen so gut wie nichts von wirklicher Schöpferkraft. In den poetischen Erzeugnissen des Terentius und Plautus, wie auch in denen von Horaz u. a. finden wir eine von Epikuräismus durchdrungene, harmonische und abgeschlossene Weltanschauung, die sich über die Zwiespälte des Daseins erhoben und zum Glücksempfinden durchgerungen hatte; man begnügte sich mit den Bruchstücken der Erkenntnis und der vernünftigen Einrichtung des irdischen Lebens, und das Glück der Liebe und der Familie wurde zum höchsten Bedürfnis der Seele. Immer mehr griff die griechische Bildung, vor allem die griechische Philosophie in ihren Ausläufern, namentlich der Epikuräismus um sich; er machte aus dem Römer einen Individualisten, der gar nicht mehr gewillt ist, seine ganze Persönlichkeit bedingungslos dem Staate unterzuordnen, sondern sein eigenes Glück im Auge hat. Aus diesem Streben allein ging auch das ernste Bemühen nach Kenntnissen in den oberen Gesellschaftsklassen hervor; man fand selbst mitten in den Stürmen der Bürgerkriege noch Zeit, sich einem fleißigen Bücher-

studium hinzugeben. In Varro (116—27) ersteht den Römern einer jener fleißigen Polyhistoren, welche für ein Volk die Summe alles Wissens ziehen und ihm eine Übersicht über alles das geben, was die Welt weiß und was zu wissen notwendig ist. Auch Cicero's Thätigkeit (106—43) erstreckte sich über alle Gebiete des Wissens und vermittelte seinen Zeitgenossen namentlich die Kenntnisse der griechischen Philosophie; die Beredsamkeit erhebt Cicero auf eine Höhe der formalen Vollendung, die als mustergiltig angesehen wird; aber weder hinsichtlich des Inhaltes noch hinsichtlich der Methode hat er die Philosophie bereichert. Er schloß sich an keinen Philosophen eng an, sondern wollte einen neuen und edleren Sittenkodex aus dem Besten der griechischen Philosophie für das römische Volk schaffen. Bedeutende Fortschritte machte die eigentliche Geschichtsschreibung (Cornelius Nepos, Julius Cäsar, Sallust), obgleich die Darstellungen tendenziös gefärbt sind. Unter der Herrschaft des Augustus begannen sich eine nationale Dichtung und eine nationale Geschichtsschreibung auszubilden; Virgil schrieb die Äneïs, Horaz seine Oden, Ovid seine Verwandlungen und Livius die römische Geschichte. Allen voran steht Tacitus als Geschichtsschreiber der Kaiserzeit (Germania) und Plinius als Naturgeschichtsschreiber; unter den Rhetoren ragte Quintilianus (35—95) hervor. Seneca (4—125) hat das Humanitätsideal, das Cicero in die römische Litteratur eingeführt hat, den Verhältnissen seiner Zeit entsprechend weiter ausgebildet; Gott ist ein Geist und liebt uns als Vater, die höchste Tugend ist die Menschenliebe, auch gegenüber dem Feinde; das Fleisch muß ertötet werden, damit der Geist immer freier und immer mehr Gott ähnlich werde. — Aber seit den Tagen Epikurs, seit drei Jahrhunderten schon, war die antike Welt nicht mehr im stande gewesen, neue große Ideen aus sich heraus zu erzeugen; das Wesentlichste der antiken Weltanschauung ist erschöpft in den Tagen, da in dem abgelegenen jüdischen Städtchen Nazareth ein armer Zimmermannssohn seine erste Predigt in der Synagoge hielt von dem Messias, der gekommen ist, sich der Armen des Volkes anzunehmen. Es entsteht eine sehr gemischte Atmosphäre; Altes und Neues, Geistvolles und Abgeschmacktes geht wirr durcheinander. Wie sich in einzelnen Persönlichkeiten die verschiedenen Elemente fruchtbar verbinden und die Richtung zur Religion mit der Festhaltung des alten Kulturbesitzes freundlichst zusammengehen kann, das zeigt uns Plutarch (48—125). Die Weltbefreiung, nach welcher die Philosophie des ausgehenden Griechentums ringt und drängt, war von dem Stoicismus, Epikuräismus und Skepticismus angestrebt, aber nicht erreicht worden; das Erlösungsbedürfnis, das diese Philosophie bewegt, war also noch nicht befriedigt. Die Philosophie dieser Zeit und der nachfolgenden sucht eine Weltreligion, die den Menschen von dem Sinnlichen, das als eine ursprüngliche, feindliche und durch ihren Widerspruch das Weltall

spaltende Macht erscheint, erlöst und ihn mit einem Wesen (Gott) vereinigt, das der Sinnenwelt vollkommen entrückt ist. Zu diesem Ziel kann aber der Mensch nur durch eine geheimnisvolle Offenbaruug gelangen, zu der er sich durch Läuterung seines Wesens, durch Unterdrückung aller sinnlichen Begierden (Askese) vorbereiten muß. Das Bewußtsein von der Kluft zwischen dem Menschlichen und Göttlichen treibt den menschlichen Geist zur Schöpfung von Mittelgliedern, welche diese Kluft ausfüllen; natürliche Wesen können diese Mittelglieder nicht sein, also müssen sie übernatürliche Wesen (Dämonen) sein. Die Platonsche Philosophie mit ihrer Ideenlehre bot für diese religiöse Philosophie die meisten Anhaltspunkte, und mit ihr hatte von allen morgenländischen Religionen die jüdische am meisten Verwandtschaft, aus welcher das Christentum, das nun in die römische Welt eintrat, hervorging. Eine neue Welt- und Lebensanschauung wuchs so neben der antiken mit dem Christentum empor, und ein neues Volk trat in die Reihe der Kulturvölker ein, welches berufen war, die antike Weltanschauung mit der christlichen zu einem harmonischen Ganzen und in nationalem Sinn und Geist zu verschmelzen, die Germanen.

4. Alle Bestrebungen der Römer gingen auf Erhaltung und Förderung des Staatslebens hinaus; bei den vielen verschiedenen Elementen, die in Rom Boden faßten und dorthin gezogen wurden, bei den vielen Reibungen, die durch diesen Zusammenfluß entstehen mußten, war es vor allem nötig, ja die Sicherheit des Staates hing davon ab, Gesetze zu schaffen, die in bestimmtester Weise abgefaßt waren, um Streitigkeiten schnell zu schlichten und die Begriffe des Mein und Dein scharf zu begrenzen. Rom bildete sich so von den frühesten Zeiten an zum Rechtsstaat aus; während der Ackerbau die Grundlage seines Reichtums, das Schwert die Grundlage seiner Macht wurden, war das Recht seine moralische Stütze, um welche die glühendste Vaterlandsliebe sich als festes Band schloß. Schon frühe scheint es in Rom neben vollberechtigten Bürgern minder berechtigte oder auch politisch rechtlose Einwohner gegeben zu haben; in der ältesten Geschichte treten nur die vollberechtigten Bürger (Patrizier) hervor, sie allein bilden das eigentlich römische Volk. Die nicht vollberechtigten Bürger (Plebejer) hatten ihre politische Selbständigkeit verloren, aber nicht ihre persönliche Freiheit und hatten freien Grundbesitz inne. Durch die Licinische Gesetzgebung (366) wurde die Rechtsgleichheit der Patrizier und Plebejer angebahnt, aber noch nicht völlig hergestellt. Es bildete sich allmählich aus der Verbindung zwischen Patrizier und Plebejer ein Beamten- oder Adelstand heraus; den Kern des Volkes, den eigentlichen Mittelstand, bildete der Bauernstand, an den sich die unteren Schichten des Volkes, die Proletarier, anschlossen, die als ländliche oder städtische Arbeiter, kleine Handwerker und Kleinkrämer ihr Dasein fristeten. Außerdem fanden sich von Anfang an in Rom noch Sklaven, deren Zahl infolge der glück-

lichen Kriege immer mehr stieg und aus denen sich allmählich der Stand der Freigelassenen abschied; ein großer Teil der Handwerker und kleineren Geschäftsleute bestand aus den letzteren. Die wachsende Ausdehnung des römischen Staates nach Osten, die mit dem Luxus aufkommende Steigerung der Bedürfnisse Italiens und die vermehrte Kaufkraft der Römer, denen in immer höherem Grade die Vorräte an Edelmetallen aus den östlichen Reichen zuflossen, mußten dem natürlichen Erwerbssinn und dem kaufmännischen Unternehmungsgeiste immer stärkeren Antrieb gewähren; der Handelsstand und die Geldwirtschaft und in Verbindung mit ihnen der Kapitalistenstand wurden dadurch immer mehr ausgebildet. Der Adel- und Kapitalistenstand errangen mit der Zeit die volle Herrschaft, sie wurden durch Selbstsucht und sinnliche Begierden aber auch immer mehr verdorben; die übrige Menge des Volkes wandte sich immer mehr von dem wenig erträglichen Ackerbau ab und dem Handwerk, der Industrie und dem Kleinhandel zu, zahlreiche Bürger verfallen auch dem Müßiggange.

2. Die Entwicklung der Erziehungswissenschaft bei den Römern.

1. Die römische Erziehung war, wie der ganze Charakter des römischen Kulturlebens, auf das Praktische und Nützliche gerichtet; was man nicht als nützlich erkannte, das unterblieb, und alles, was nützlich schien, das wurde betrieben. Die Kunst schätzte man nur wegen ihrer Nützlichkeit, und die Wissenschaft wurde nur soweit betrieben, als sie praktisch war; die Redekunst und die Geschichte standen daher obenan. Der römische Bürger, nicht der Mensch an sich, war das Ziel der Bildung; zur Anerkennung der allgemeinen Menschenrechte und Menschenpflichten haben sich die Römer ebenso wenig erheben können, als wie zu einer allgemeinen Menschenbildung. Aber obgleich der Staat schon in der ältesten Zeit auf den Bürgersinn seiner Angehörigen den größten Wert legte, so überließ er doch die Erziehung der Familie. Nachdem die Mutter die Kinder mit treuer Sorgfalt auferzogen hatte, lernten sie, was der Vater wußte; er unterwies sie in allgemeiner Lebensklugheit, im Landbau und im Gebrauch der Waffen und machte sie mit den Aufgaben und Anforderungen des öffentlichen Lebens bekannt; von einem regelmäßigen Unterricht konnte in dieser Zeit natürlich keine Rede sein. Nachdem aber Rom mit Großgriechenland und dort mit der griechischen Bildung in Berührung kam, nahm auch die Erziehung einen anderen Charakter an; es trat jetzt der planmäßige Unterricht auf, durch welchen die fremde Bildung vermittelt wurde. Der ursprüngliche Charakter der römischen Erziehung erhielt sich aber doch, obgleich stufenweise sinkend, bis zum Untergang des römischen Weltreichs; aber er wurde immer mehr und mehr durch die Beeinflussung seitens der griechischen Bildung getrübt. Der Unterricht wurde wohl bereichert durch neuen und

wertvollen Bildungsstoff, aber sein erziehender Einfluß wurde geschwächt, da die nationalen Eigentümlichkeiten immer mehr und mehr verloren gingen. Unter dem Einfluß der griechischen Kultur entwickelte sich wohl eine neue Litteratur mit neuem Inhalt; aber da die geistige Kultur für den Römer nur so weit Wert hatte, als sie dem Staate Nutzen brachte, so eigneten sie sich von der fremden Kultur nur das an und verarbeiteten es in ihrem Geistesleben, was dem Staatsleben dienen konnte. Mit der fremden Kultur erbten die Römer auch fremde Laster, wodurch ihr sittlicher und politischer Verfall beschleunigt wurde; denn nicht die hohe und ideale, sondern die vielfach schon entartete Kultur der Griechen war das Erbe der Römer.

2. In der Zeit, in welcher die theoretische Unterweisung immer mehr die praktische Familien- und Staatserziehung verdrängte, und als später durch den rasch zunehmenden Verfall des Staates und der Sitten auch die Erziehung vernachlässigt wurde, traten auch bei den Römern Erziehungstheoretiker auf, die aber, obwohl sie aus einem praktischen Bedürfnis hervorgingen und eine Zurückführung der Erziehung von der falschen Bahn zum ursprünglichen Ideale beabsichtigten, auf die Praxis wenig oder keinen Einfluß ausübten. Alle haben sich dem griechischen Menschheitsideale zugewandt und sich daher mit der griechischen Philosophie und Litteratur beschäftigt, also griechische Bildung in sich aufgenommen. Sie geben keine systematische Pädagogik, die sich nur entfernt mit derjenigen von Plato oder Aristoteles vergleichen ließe; sie geben nur praktische Erziehungsregeln, die sie durch Studium und Erfahrung gesammelt haben. Cicero's (106—43) pädagogische Ansichten finden wir zerstreut in seinen philosophischen und rhetorischen Schriften; sie basieren auf den pädagogischen Anschauungen der griechischen Philosophen und enthalten praktische Anweisungen, die auf Lebenserfahrungen basieren. Er hat aus den Schriften der griechischen Philosophen alles Gute und Brauchbare nach römischem Maßstabe ausgewählt und die griechisch-harmonische mit der römisch-praktischen Bildung zu vereinigen gesucht, was ihm jedoch nicht gelang. Er fordert die Ausbildung der natürlichen, besonders der geistigen Anlagen behufs Erzielung der Tugend im Menschen und der Bildung im Dienste des Staates; die Beredsamkeit ist das höchste Ziel der Erziehung und des Unterrichts, aber es darf auch die Religiosität nicht fehlen, denn beide sind zum Gedeihen des Staates nötig. Der Unterricht muß die Kenntnisse bereichern, aber auch den Geist bilden; Stilübungen für die rednerische, Geschichte und Philosophie für die sittliche Bildung sind die Hauptgegenstände des Unterrichts. Die Rednerbildung hat Cicero besonders behandelt. Seine Schriften haben bis über das Mittelalter hinaus die Pädagogik beeinflußt. — Quintilianus (40—120 n. Chr.) hat seine Pädagogischen Ansichten in seiner „Anleitung zur Beredsamkeit" niedergelegt; er steht ebenfalls auf dem Boden der griechischen Philosophie, verarbeitet aber alles in römischem

Geiste und fügt seine Erfahrungen hinzu. Alles bezieht sich bei ihm auf die Forderungen und Bedürfnisse des wirklichen Lebens; der einseitigen Bildungsrichtung seiner Zeit aber tritt er mit der Forderung entgegen, daß eine kräftige sittliche Bildung die Basis aller Bildung und eine tüchtige allgemeine Bildung die Basis der Fachbildung bilden müsse. Überall aber hat er die Bildung zur Beredsamkeit im Auge, weil sie im Staatsleben unentbehrlich war. Da er aber von dem Grundsatze ausgeht, daß der wahre Redner nur ein rechtschaffener Mann sein könne, der aus Überzeugung spreche und die Tugend verteidige und auch übe, — womit sich Quintilian in Opposition zu den Sophisten setzt, — so will er auch die Sittlichkeit erstreben. Aber er ordnet das höhere Ziel dem niederen unter, was allerdings durch die praktische Richtung der Römer erklärt wird; denn die Beredsamkeit war zu einer Zeit, wo die Öffentlichkeit und das Staatsinteresse das ganze gesellschaftliche Leben durchdrang, von der höchsten Bedeutung für das praktische Leben. Oberster Erziehungszweck kann die Beredsamkeit aber nicht sein, denn ihr Wert ist ja bedingt durch den Zweck, auf den sie gerichtet ist, und die Sophisten zeigen, welche unsittliche Richtung sie dadurch annehmen kann. Quintilian geht unmittelbar auf die Methodik des Unterrichts ein; seine Weisungen beruhen auf praktischer Erfahrung. Er betont die große Bedeutung der Erziehung im ersten Kindesalter, — die Römer s. Z. überließen die ganze Erziehung dieses Alters dem Sklaven, — und fordert sorgfältige Auswahl der Wärterinnen, Gespielen, des Gesindes und der Pädagogen; sie alle müssen gute Menschen mit edlen Gesinnungen und reinen Sitten, müssen im Besitz wertvoller Kenntnisse und reiner Sprache sein. Der Lehrer vor allen Dingen muß seine Zöglinge genau kennen lernen, damit er sie nach ihrer Individualität behandeln kann; diese ist zwar bei verschiedenen Kindern verschieden, aber jeder Mensch hat zur Bildung Anlagen und kann durch Unterricht gebildet werden. Die geistige Bildung soll früh beginnen, nicht erst mit dem 7. Lebensjahre. Das Hauptbildungsmittel der Kinderzeit ist das Spiel. Beim Unterricht muß die Individualität beobachtet und besonders das Gedächtnis gebildet werden; der öffentliche Unterricht ist dem Privatunterrichte vorzuziehen, denn er regt den Wetteifer an. Die Zucht sei mild, aber ernst, körperliche Züchtigungen sind zu verwerfen; der Lehrer soll sich als Stellvertreter des Vaters betrachten, maßvoll in Lob und Tadel, stets gerecht und ein Vorbild des Guten sein. Der Sprachunterricht soll mit der griechischen Sprache beginnen, da die Muttersprache durch den Umgang erlernt wird. Quintilian wendet sich gegen die Syllabiermethode, bei der Namen und Folge der Buchstaben früher eingeprägt wurden als Gestalt und Geltung derselben, und verlangt, daß die Kinder Namen und Gestalt der Buchstaben gleichzeitig erlernen sollen. Sobald das Kind einige Fertigkeit im Lesen und Schreiben erlangt hat, beginnt der grammatische Unterricht, dessen Zweck richtiges

Sprechen und Schreiben und Verständnis der Dichter ist. Die letzteren müssen nach Inhalt und Form, stilistischer und grammatischer, genau erklärt und verstanden werden; der Schüler soll also durch die Lektüre sachliche Kenntnisse und Muster zur Nachahmung erlangen. An sie schließen sich stilistische Darstellungen an. Die Musik ist auf Wortstellung und Modulation der Stimme von Einfluß, und Geometrie und Arithmetik fördern das logische Denken; ferner sollen noch Geographie, Geschichte, Astronomie und Mythologie im Anschluß an die Lektüre gelehrt werden, ebenso sollen die Leibesübungen gepflegt werden, weil sie die dem Redner unentbehrliche Geberdensprache, Anmut und Würde geben. Der Unterricht in der Rhetorik soll sich an die Lektüre der Redner und Historiker anschließen; das Gearbeitete möge zum Teil auswendig gelernt werden, um das Gedächtnis zu üben und den Geist mit einer Fülle schöner Gedanken zu versehen. Der Redner aber muß schließlich seinen Charakter durch das Studium der Philosophie stärken. Quintilians Pädagogik hat also einen sittlichen Charakter, er will einen sittlich guten Menschen erziehen, daher berücksichtigt er bei der Bildung zum Redner die Grundlagen aller Bildung; hierdurch tritt er im Gegensatz zum Formalismus, wie er in der Rhetorik der Alten vorwaltet. Er ist bei alledem ein echter Repräsentant der römischen Erziehung. — Plutarch's (ein Grieche, 50—120 n. Chr.) Erziehungsschriften, deren Echtheit übrigens bezweifelt wird, bestehen meistens in Zusammenstellungen älterer Erziehungsregeln; es ist in ihnen das Erziehungsbild des innig verschmolzenen griechischen und römischen Wesens, Sinnes und Lebens gezeichnet. Er schließt sich an die griechische Philosophie, hauptsächlich an Plato und Aristoteles an; wir finden aber bei ihm auch den Einfluß des Neuplatonismus, der sich in der Lehre von der Sündhaftigkeit der Menschen von Geburt an, von den Engeln und von dem Teufel äußert. Auch er hat nur die Erziehung der höheren Stände, nicht die des Volkes im Auge. Bei einer zweckmäßigen Erziehung müssen drei Stücke beachtet werden: Natur, Unterricht und Gewohnheit; fehlt eins dieser Stücke, so kann von vollkommener Tugend keine Rede sein, denn die Natur (natürliche Anlage) ohne Unterricht ist blind, der Unterricht ohne Natur mangelhaft und Gewohnheit (Übung) ohne beides unvollkommen; Leichtsinn und Nachlässigkeit richten gute Anlagen zu Grunde, Belehrung aber verbessert schlechte Anlagen. Besondere Sorgfalt sollte man auf die Auswahl der Erzieher verwenden, sie müssen sich durch wahre Sittlichkeit und treffliche Erfahrungen auszeichnen. Obwohl die geistige Bildung allein ein unsterbliches und göttliches Gut ist, so soll man doch die Leibesübungen der Kinder nicht außer Acht lassen, weil eine gute Leibesbeschaffenheit in der Jugend die Bedingung eines gesunden Alters ist. Als Ziel des menschlichen Lebens stellt Plutarch noch die Gottähnlichkeit hin, das Mittel dazu ist ihm die Tugend; daher hat die Erziehung die Aufgabe,

den Menschen durch menschliche Einrichtung zur Einsicht und dadurch zur Tugend zu führen. Wie Sokrates und Plato, so ist auch Plutarch der Ansicht, daß aus der Erkenntnis des Guten konsequent die gute Handlung folgen muß. Diesem Erziehungsideale entsprechend, betont Plutarch vor allen Dingen die intellektuelle und ethische Ausbildung des Menschen. Freilich kann sich auch Plutarch dem herrschenden Zeitgeiste nicht entziehen; unter dem Einflusse desselben betont er die Berücksichtigung der Beredsamkeit und infolge dessen der Gedächtnisübungen und die Forderung, daß die Gymnastik nicht bloß den Körper gesund, kräftig und geschickt, sondern auch zum Kriege tüchtig machen solle.

3. Die Entwicklung des Schulwesens bei den Römern.

1. Die Grundlage des römischen Staates war die Familie; die Frau führte das Regiment im Hause und genoß große Achtung. Daher herrschte in Rom mehr Familiensinn als in Griechenland, und die häusliche Erziehung hatte dort größeren Einfluß als hier. Die römische Erziehung war nicht auf harmonische Ausbildung aller Leibes- und Geisteskräfte, sondern auf äußere Zwecke, auf die Gegenstände des berechnenden Verstandes und die Bedürfnisse des Bürgers und Staates gerichtet; sie hatte also praktische Tüchtigkeit und praktische Gesinnung zum Ziel. Je mehr der auf Gründung der republikanischen Freiheit gerichtete Sinn der Römer Gelegenheit fand, an der Ausgestaltung der Staatsidee zu arbeiten, desto mehr mußte der öffentliche Geist auf das Gebiet der Beredsamkeit geleitet werden. Diese hatte daher aufs nationale Leben der Römer und auf die gesamte Litteratur derselben einen großen Einfluß. Die erste Erziehung war eine Angelegenheit des Hauses, der Staat griff nur tadelnd ein, wenn die Erziehung vernachlässigt wurde, weil er dann davon Schaden hatte; neben dem Haus, das den Elementarunterricht allein oder mit Hilfe der Schule vermittelte, kann noch das Forum als Erziehungsschule betrachtet werden, weil die Jugend hier unter Leitung eines rechtskundigen Mannes durch Sehen, Hören und Thun in Gerichts- und Volksversammlungen zu politischer Meisterschaft heraufgezogen ward. — Der Unterricht zerfiel in drei Stufen, die elementarische, die grammatische und die rhetorische. Vom Vater lernte der Knabe die ersten Elemente im Lesen, Schreiben und Rechnen, die Gesetze und Geschichte des Volkes und wurde im Spiel und dem Gebrauch der Waffen geübt; war der Vater für diesen Unterricht nicht befähigt, so wurde ein Hauslehrer angenommen. Wem aber die beschränkten Mittel dies nicht erlaubten, der schickte sein Kind gewöhnlich mit dem 7. Lebensjahr in die Schule. Die Schulräume waren offene Hallen. Es herrschte völlige Lehrfreiheit, ebenso war von Schulzwang keine Rede, und um die Befähigung der Lehrer kümmerte sich auch niemand; die Stellung des Lehrers war eine klägliche, er

war auf das Schulgeld für die acht Monate dauernde Schulzeit angewiesen. Freigelassene und ausgediente Soldaten widmeten sich dem Lehrerstande, der wenig Achtung genoß. Im Lesen herrschte die Buchstabier- und Syllabiermethode; beim Schreiben wurden Wachstafel und Metallgriffel benutzt, später auch Papier, Pergament, Tinte und Schreibrohr. Das Schreiben wurde durch Nachmachen von Mustern, wobei anfangs der Lehrer die Hand führte, oder durch Nachziehen der in die Wachstafel eingeritzten Schriftzüge geübt. Beim Rechnen gebrauchte man neben den Fingern das Rechenbrett (Abakus) mit Rechensteinen und Rechenpfennigen. An die Erlernung der Elemente des Lesens und Schreibens schloß sich vom 12. Jahre an der erste grammatische Unterricht und die Einführung in das Schrifttum und im Anschluß daran in die Geschichte; auch einzelne Übungen in der Beredsamkeit wurden vorgenommen. Als Lehrstoff dienten in der alten Zeit die alten Heldenlieder und die Gesetze; später wurden noch die Schriften der römischen Dichter und Weisen gelesen. Nebenher ging die Ausbildung des Knaben in der Beschäftigung des Vaters; er begleitete denselben sogar in die Senatssitzungen, damit er an den Staatsangelegenheiten Interesse gewinne und in dieselben eingeführt werde. — Die Zucht war streng; Stock und Rute gehörten zu einer guten Schulordnung.

2. Diese beiden Unterrichtsstufen durchlief der römische Knabe bis zum 15. oder 16. Lebensjahr. An öffentliche Schulen dachte das alte Rom nicht, erst in der republikanischen Zeit trat der Schulunterricht als Ergänzung des häuslichen Unterrichts auf, weil das Staatsleben den Römer so in Anspruch nahm, daß er sich nicht mehr so wie früher der Kindererziehung widmen konnte; auch wurden durch die Teilnahme des Bürgers am Staatsleben die Anforderungen an die Bildung höhere. Immerhin aber blieben die Schulen auch dann noch Privatanstalten. Gegen Ende der republikanischen Zeit jedoch drang die griechische Bildung in Rom ein. Aus den eroberten Städten führten die Römer die Werke griechischer Kunst in ihr Vaterland und erzeugten in dem besseren Teil der Nation Geschmack für Bildung und Geisteskultur; griechische Lehrer strömten in Massen herbei und nahmen die Bildung der höheren Stände in die Hand, während der Unterricht des Volkes in früherer Weise erteilt wurde. Zwar wurde die römische Litteratur gehoben, aber da der Sinn der Römer auf's praktische gerichtet war, so ward er in seiner Poesie nicht schöpferisch und vermochte keine genialen Werke der Wissenschaft und Kunst hervorzubringen. Auch wurden die fremden Bildungsstoffe gegenüber den einheimischen bevorzugt; das Studium der Fremdsprache unterdrückte das der Muttersprache. Ein wirkliches Verständnis des griechischen Erziehungs- und Bildungswesens konnte das römische Volk seiner Natur nach nie haben. Neben den geistigen Schätzen waren auch unermeßliche Reichtümer nach Rom gekommen und wirkten

ebenfalls umgestaltend und zwar entartend auf Leben und Sitten. Die Religion konnte den Zerfall der Sitten nicht hindern, denn sie war in festen Satzungen erstarrt; die griechische Philosophie aber wirkte zersetzend auf den römischen Glauben, denn sie führte zum Skeptizismus und zum Aberglauben, da sie auch entartet war und sich mit der römischen Religion nicht zu einer einheitlichen religiös-sittlichen Weltanschauung zu verschmelzen vermochte. Mit der Religion aber verlor die Sittlichkeit ganz ihren Halt, und mit dem Reichtum und der Litteratur erbten die Sieger auch Lüste und Laster der unterjochten Völker. Dieser sittliche Verfall mußte auch auf die Erziehung einen nachteiligen Einfluß ausüben, denn er lockerte die Familienbanden, die Grundlagen der Erziehung. Man nahm jetzt in den vornehmen Häusern einen Pädagogen, meist einen griechischen Sklaven, der die Erziehung leitete; diesen konnte man bestrafen, wenn die Erziehung nicht den gewünschten Erfolg hatte. Der häusliche Unterricht erstreckte sich jetzt nur auf die Anfangsgründe, und nicht der Vater, sondern der Pädagoge erteilte denselben; es entstanden besondere Litteraturschulen, in welchen ein Unterricht erteilt wurde, der auf wirkliche Geistesbildung zielte. Im niederen Kursus dieser Schulen, welche am Markt und an Kreuzwegen (in triviis — Trivium Trivialschulen) gelegen waren, wurde im Unterricht nichts Wesentliches geändert; es wurde hier Lesen, Schreiben und Rechnen gelehrt. In dem höheren Kursus wurde in Gymnastik, lateinischer und griechischer Sprache und Litteratur, Mythologie, Geometrie, Arithmetik, Geschichte, Rhetorik und Philosophie unterrichtet. Durch den regen Verkehr der Römer mit dem Osten war auch das Studium der griechischen Sprache geboten, so sehr auch die alten Römer dagegen waren. Überall hatte man aber nach wie vor den praktischen Nutzen im Auge, so bei der Astronomie ihren Wert für den Landbau und die Schiffahrt, bei der Philosophie ihre Beziehungen zur Rechtswissenschaft; doch kamen unbemerkt auch die idealen Erziehungszwecke der Griechen durch die Lektüre der griechischen Schriftsteller zur Geltung. Mit dem 17. Jahr ungefähr begann die Berufsbildung; auch die Berufswahl wurde vom Nützlichkeitsstandpunkt aus bestimmt. Das praktische Leben und das Beispiel waren jetzt die Haupterziehungsmittel; bei dem Staatsmann, dem Redner und Rechtsgelehrten trat aber neben die praktische Ausbildung noch ein bestimmter Unterricht in den Rhetorenschulen, mit welchem Rom sein höchstes Bildungsmittel erreicht hat. Auch hier herrschte das Nützlichkeitsprinzip vor; man studierte die griechische Litteratur und Philosophie nicht um ihres geistigen und religiössittlichen Gehaltes willen, sondern nur, um in ihnen ein Mittel zur Beredsamkeit zu gewinnen, weshalb die Schriften der Redner und Historiker gelesen wurden und nicht wie bei den Grammatikern, die der Dichter. Der Anfang in der Bildung zum Redner wurde mit dem Erzählen von Geschichten gemacht, womit die Übung im reinen und

fließenden, lebendigen und interessanten Stil verbunden wurde; dann folgten kritische Übungen, allgemeine Betrachtungen und Behandlung allgemeiner Fragen (Thesen). Wer es zur Meisterschaft brachte und über jeden beliebigen Gegenstand reden konnte, der konnte von Stadt zu Stadt reisen, wie es die Sophisten gethan. In Rom legte man jedoch immer den größten Wert auf die Ausbildung der praktischen Beredsamkeit. Je mehr die Entwicklung dem Ende der Republik sich näherte, um so mehr verlor die Praxis der Beredsamkeit an Boden und breitete sich die griechisch-römische Bildung aus; selbst die gymnastischen Übungen schritten vom Ballspiel, Laufen und Fechten zu kunstgemäßen Wettkämpfen fort, blieben aber immer nur Vorbereitung und Übung zum Krieg. Als Gesamtergebnis des ganzen Entwicklungsprozesses der römischen Bildung trat die sogenannte humane oder allgemeine Bildung auf, welche aus der Verschmelzung der römischen mit der griechischen hervorging und einen kosmopolitischen Charakter annahm. Allein das römische Geistesleben hatte nicht vermocht, die Erzeugnisse des griechischen Geisteslebens in nationalem Geist zu einer religiös-sittlichen Weltanschauung zu verarbeiten und dem eigenen Geistesleben eine ideale Richtung zu geben; es war nicht die wahre und geistige Humanität, welche man erstrebte, sondern die sinnliche; alles diente der Sinnlichkeit, dem Praktischen und Nützlichen, wie es eben dem römischen Rechtscharakter entsprach, welcher unverändert blieb, wie dementsprechend auch die Bildungsideale. Der Cäsarismus beschränkte die persönliche Freiheit und beeinträchtigte dadurch wie der überhandnehmende Luxus in Verbindung mit der Genußsucht das Bildungsstreben; man wurde gleichgültig gegen die Fragen, welche sich auf das Staatswohl bezogen, also auch gegen Erziehungs- und Bildungsfragen. Der Cäsarismus beherrschte selbst die wissenschaftliche Bethätigung und beschränkte die freie Forschung; auch die Religion, in welche neben den römischen und griechischen auch noch phönizische, persische, ägyptische und jüdische Elemente sich mischten, wurde zu etwas Äußerlichem, es bildete sich ein Staatskultus aus. Das Volk verfiel dem Aber-, die Gebildeten dem Unglauben; damit ging der Zerfall der Sittlichkeit Hand in Hand, mit dieser zerfiel auch das Familienleben, die Grundlagen der Erziehung, und mit ihm sank die Erziehung immer tiefer. Die römische Dame hatte kein Interesse und keine Zeit für die Erziehung ihrer Kinder und überließ diese der Wärterin oder einem Sklaven; die Hauslehrer sanken immer tiefer in ihrer Stellung und ebenso auch in ihrem erzieherischen Einfluß. Gymnastik und Musik, die überhaupt in der römischen Bildung eine untergeordnete Stellung eingenommen hatten, wurden jetzt noch mehr vernachlässigt; man wollte den Körper jetzt nicht mehr abhärten, vielmehr nahm eine große Verweichlichung demselben seine beste Kraft. Aber mitten in der Welt des sittlichen Zerfalls erhob sich im Kaiserreich die wissenschaftliche Bildung zu ihrer höchsten Höhe; sie wurde

immer mehr Gemeingut und breitete sich mit der lateinischen Sprache über die europäischen Provinzen des Weltreichs aus. Das Bücherschreibwesen und der Buchhandel wurden geschäftsmäßig betrieben und trugen zur Verbreitung der Bildung nicht wenig bei; in den Städten entstanden öffentliche Bibliotheken. Gefördert wurden besonders die Geschichtswissenschaft durch Tacitus und Plutarch, die Geographie und Astronomie durch die Griechen Strabo und Ptolemäus, die Naturgeschichte durch Plinius und die Naturlehre durch Ptolemäus. Mit diesem Aufschwung der Wissenschaften hing auch eine Änderung im Bildungswesen zusammen, das einen systematischen Ausbau gewann; je mehr das Familienleben sank und das öffentliche Leben schwand, desto zahlreicher wurden die Schulen; aber diese pflegten nur Gelehrsamkeit und Vielwisserei, nicht Bildung. Es entstanden Elementarschulen auf öffentliche Kosten für das Volk und, namentlich in den Städten, höhere Schulen; Stellung, Bildungsgrad und Bezahlung der Lehrer blieben aber so schlecht, wie sie gewesen waren; bezüglich der Anforderungen an ihre Leistungen und Eigenschaften kannte man kaum Grenzen, aber nur freigelassene Sklaven und ausgediente Soldaten gaben sich zu dem schweren und schlecht bezahlten Beruf her. Durch den Fortschritt der Wissenschaft wurde der Bildungsinhalt verbessert und vermehrt; auch finden wir verschiedene Anschauungsmittel, — Modelle, bildliche Darstellungen und Landkarten. Der wärmsten Fürsorge erfreuten sich in der Kaiserzeit die Fachschulen, die Rhetoren- und Philosophenschulen, die juridischen und medizinischen Hochschulen, welche in Rom und allen größeren Städten des Weltreichs entstanden; sie erhielten bedeutende Zuschüsse aus Gemeinde- und Staatskassen und bezahlten daher auch die Lehrer besser. Die Bildungsstudien galten den Römern nun wohl für ein Werk von hohem Wert für die sittliche Bildung der Menschen und für das Gemeinwesen; allein dabei verloren sie deren praktische Bedeutung, die Befähigung zu gewissen Leistungen, besonders zum Beamtenberuf und zum Staatsmann (Redner) niemals aus dem Auge. Non scholae sed vitae discimus, sagt Seneca. Viele junge Römer gingen, um sich eine höhere und vielseitigere Bildung zu erwerben, nach Athen und Alexandria, wo sich höhere Schulen befanden. So dehnten sich die Studien immer mehr aus; man haschte nach vielseitigen Kenntnissen, um daraus Nutzen zu ziehen. Wohl warnte Plinius vor der Vielwisserei (non multa, sed multum), aber vergebens, Rom mußte sein Schicksal erfüllen. Die griechische Bildung sollte das Pfropfreis sein, welches dem Wildling neue Kräfte zuführen sollte; aber es fehlte die Apperzeptions- und Assimilationsfähigkeit, es fehlte die nationale Basis der Bildung, und das führte die Bildung und mit ihr das religiös-sittliche Leben dem Verfall entgegen. Mit der Ausbreitung des Römertums über die zivilisierte Welt verflüchtete sich der spezifische Geist desselben; das nationale Bürgertum entwickelte sich zum Weltbürgertum, verlor aber damit

den festen Boden und festen Halt. Das ethische Ideal löste sich in einen ethischen Idealismus und die Religion in Pantheismus auf; infolgedessen erlahmte die durch den Sinngenuß schon geschwächte Thatkraft völlig, und eine greisenhafte Erschlaffung trat ein. Gymnastik und Musik verschwanden aus der Reihe der Erziehungs- und Unterrichtsmittel, in der allgemeinen Bildung nahm eine vielseitige Seichtigkeit und eine äußerliche, auf Effekte gerichtete Rhetorik überhand, und infolgedessen entwickelte sich einseitig das Fachschulwesen. Diese Richtung der Bildung ging ins Mittelalter über und lieferte ihm auch die Kompendien, aus denen dieses sein positives Wissen schöpfte. Da diese encyklopädische Bildung auf die Sittlichkeit keinen Einfluß ausüben konnte, so suchte man diesen Einfluß durch die praktische Philosophie zu erreichen, an deren Stelle im Mittelalter die Religion gesetzt wurde.

III. Die Entwicklung der Pädagogik im Zusammenhang mit dem Kultur- und Geistesleben und in ihrem Einfluß auf die Gestaltung des Schulwesens bei den Israeliten.

1. Die Entwicklung des Kultur- und Geisteslebens bei den Israeliten.

1. Die Philosophie des ausgehenden Griechentums hatte im römischen Weltreich eine Bewegung zur Religion hin genommen und dadurch wieder eine engere Fühlung zum Volk erhalten; in diesem hatte sich auch in der Aufklärungszeit, wo sich die philosophisch Gebildeten von der Religion abgewendet hatten, dieselbe immer erhalten. Dieser Bewegung, die darauf hinausging, philosophisches Denken mit religiösem Glauben zu vereinigen, kam das aus dem Judentum unter dem Einfluß griechischer Philosophie geborene Christentum entgegen. Die nationale Überlieferung des Judentums gab der Religion eine weit größere Bedeutung, festere Geschlossenheit und größere Selbständigkeit; in der Zeit der siegreichen Weltstellung der griechischen Kultur mußte in dem Judentum der Drang entstehen, mit dieser Kultur einen Ausgleich zu suchen, der jüdischen Religion durch die griechische Philosophie eine wissenschaftliche Basis zu geben und sie so zu einer Weltreligion zu machen, wie dies bei Philo von Alexandrien (30 v.—50 n. Chr.) zu finden ist. Bei dieser Verbindung lieferte das Griechentum allgemeine Begriffe, das Judentum aber einen festen Bestand von Lehren und Gebräuchen, eine durch die Geschichte befestigte Religiosität.

Die Kultur des israelitischen Volkes war von der morgenländischen, ägyptischen und griechischen vielfach beeinflußt worden,

aber sie hatte diese Einflüsse völlig überwunden und als Grundidee ihrer Welt- und Lebensanschauung die religiöse Idee auf eine hohe Stufe erhoben; die äußeren Umstände, unter welchen die religiösen Stimmführer des Volkes und das Volk selbst gelebt, ihre Schicksale, ihr Verkehr mit fremden Völkern und fremden Religionen haben vielfach Anregung, Stoff und Form zur Ausbildung der eigenen Welt- und Lebensanschauung gegeben, die sich nach der Rückkehr aus der babylonischen Gefangenschaft zum Monotheismus vollständig ausbildete. Die alte Poesie dieses Volkes trägt, soweit sie sich erhalten hat, vorwiegend religiösen Charakter; sie steht sowohl durch ihr tieferes Erfassen des Geisteslebens, als auch durch ihre künstlerische Form den religiösen Poesien des Altertums ebenbürtig zur Seite und wurde um 150 v. Chr. zu dem Kanon der Bibel vereinigt. Einseitige Ausbildung des Nationalbewußtseins des „auserwählten Volkes", dem Religion und Sittlichkeit völlig dienstbar gemacht worden war, hatten eine die äußere Kulthandlung und Gesetzlichkeit streng handhabende Priestermacht geschaffen, die, als sie sich mit dem Königtum unter David in einer Person vereinigte, zur Despotie wurde; ihr gegenüber erhoben sich die Propheten als Verfechter der Volksrechte und Vertreter edler Humanität und geistiger Religiosität und suchten das Volk aus der nationalen Beschränktheit zur edlen Menschlichkeit zu erheben. Der politische Verfall des Reiches, fortdauernde Kämpfe im Innern und nach außen und die vielfachen Niederlagen durch die mächtigen Nachbarstaaten, die schließlich den Untergang herbeiführten, verscheuchten die Welt- und Lebensfreude, wie sie noch im „Hohen Lied" erklingt; das religiöse Element tritt nun in der Poesie in den Vordergrund, wie wir es in den Psalmen und den prophetischen Schriften finden. Die Propheten fühlen sich als Verkünder Gottes, vertreten in dieser Welt die Sache Gottes und fordern die volle Hingabe der Volksseele an dieselbe; sie eifern gegen äußerliches Kultus- und Ceremonienwesen und fordern eine innere Gottesverehrung, aus der das sittliche Handeln hervorgeht. Dadurch aber werden sie auch zu Vorkämpfern der höchsten Sittlichkeit, zu Vertretern der idealen ethischen Forderungen, wenn sie auch hierin als Kinder ihrer Zeit erscheinen und sich infolge der nationalen Einseitigkeiten vielfach nicht zum Ideal der edlen Humanität völlig erheben können. Das ist erst dem größten und letzten der Propheten, Jesus, durch die Verschmelzung der religiös-jüdischen mit der sittlich-griechischen Welt- und Lebensanschauung gelungen, der in seiner Lehre eine Fülle neuer Gedanken einschloß, welche einen reinen neuen Gewinn und einen Fortschritt über das Altertum hinaus bedeuteten. Jesus war nicht aus einer philosophischen Schule hervorgegangen; er begründete daher auch seine Lehre nicht, ging aber bei ihrer Darstellung immer von thatsächlichen Verhältnissen aus. Er zeigte einen allem Wahren, Schönen und Edlen zugewandten festen Willen und ein durchaus

selbständiges, von diesen Ideen geleitetes und durchdrungenes Handeln. Das Nachdenken über die verschiedene Auffassung des Gottesbegriffes der Zeitgenossen führte ihn zu einem Vergleich und einer Kritik derselben, deren Ergebnis war, daß ihm keine ganz genügte; Anhaltspunkte und Anregung für eine neue Fassung des Gottesbegriffes gaben ihm die Lehren der Propheten, des Rabbi Hillel, der Stoiker und wohl auch noch andere Lehren. Die Überlieferung läßt uns darüber keinen Zweifel, daß er von jüdischen Vorstellungen ausging und ihn zunächst die nationale Messiasidee ergriff und mit ihrer Erwartung der Gründung eines Reiches der Frommen auf Erden erfüllte; aber sie lassen auch keinen Zweifel darüber, daß er durch die außerjüdischen Einflüsse über das Nationale und Äußere immer stärker in ein Reinmenschliches und Innerliches hinausgehoben wurde und jenes, wenn auch nicht aus der Vorstellung verdrängt, so doch im Wesen überwunden hat, wodurch eben seine Welt- und Lebensanschauung ihre weltgeschichtliche Bedeutung erhielt. Der Kern seiner Lehre ist die Eröffnung einer neuen Welt, des Himmelreichs, welche eine Sache der reinen Innerlichkeit ist, nämlich die volle und ausschließliche Hingebung an Gott, das Aufgehen des ganzen Wesens in die Gemeinschaft mit Gott und von ihm aus mit allen Menschen, den Kindern Gottes. Religion und Sittlichkeit hängen somit in der Lehre Jesu innig zusammen, Gottes- und Menschenliebe bilden hier ein untrennbares Ganze; die Moral findet ihre Begründung in der Religion, und die Religion findet eine unerläßliche Bewährung in dem moralischen Handeln, in der Humanität. Daher faßteer seine Lehre in zwei Hauptsätze zusammen: „Du sollst Gott (d. h. das Gute) lieben," und „du sollst deinen Nächsten wie dich selbst lieben". Selbstveredlung im Sinne dieser Lehre soll das Streben des Menschen auf Erden sein, damit das Reich Gottes, das Reich der Guten, sich verwirkliche; „ihr sollt vollkommen sein, wie der Vater im Himmel vollkommen ist." Hatte der alte Orient den religiösen Menschen herangebildet, Hellas die ästhetischen Kräfte der Menschenseele und die Fähigkeit des wissenschaftlichen Forschens zum Blühen gebracht, so fiel dem Christentum die Aufgabe der Erziehung einer religiös-sittlichen Menschheit im idealsten Sinne des Wortes zu. In der Idee hob es alle Unterschiede auf, welche die Menschen feindlich voneinander trennten; das Band brüderlicher Liebe sollte alle Menschen miteinander verbinden, sie sollten eine einzige Familie, das Reich Gottes, bilden, dessen Glieder gleiches Recht und gleiche Bestimmung haben, da sie alle Kinder eines himmlischen Vaters sind. Und dieses neue Reich soll auch innerhalb der Welt seine Macht erweisen, nicht in äußeren Formen und Satzungen, sondern in der Gesinnung der Menschen; daher geht die Aufforderung an alle die, welche das Licht der Welt sind, zu rastloser Thätigkeit im Dienste des Reiches Gottes. Daß der Ideengehalt des Christentums sich innerhalb des geschichtlichen

Lebens so mächtig erweisen konnte und in aller Bewegung und bei aller Spaltung doch ein fester Kern unangetastet blieb, das bewirkte vornehmlich das Leben und Sein Jesu, bei dem Lehre und Leben zusammenfielen; aus aller Verwicklung, Zerstreuung, Verdunklung und Entstellung der Grundwahrheiten des Christentums konnte man immer wieder zurückkehren zur Einfachheit dieser reinmenschlichen Größe. Diese richtig, voll und ganz zu erfassen, das ist und bleibt immer der Mittelpunkt des Christentums; aber diese Aufgabe ist nicht leicht. Jesus selber hat sich bei der Ausbreitung seiner Lehre auf den mündlichen Vortrag beschränkt und auch keinen seiner Jünger den Inhalt seiner Lehre unter seiner Leitung und Aufsicht niederschreiben lassen; die Evangelien sind weder die ersten, noch die einzigen Aufzeichnungen vom Leben des Propheten von Nazareth, es waren Aufzeichnungen wie sie das persönliche Bedürfnis im nachapostolischen Zeitalter überall hervorrufen konnte; in den Briefen der Apostel treten noch deutlicher die verschiedenen Auffassungsweisen der Lehre Jesu vom jüdischen oder griechischen Standpunkte hervor. So haben wir weder hier noch dort wahre und unverfälschte Lehre Jesu, sondern nur Darstellungen derselben, denen im besten Falle Berichte von Zeitgenossen zu Grunde liegen, welche diese Lehre in ihrer subjektiven Weise auffaßten und darstellen; und hierin war das Schicksal der Entwicklung des Christentums eingeschlossen. Dieser Thatsache gegenüber muß immer wieder darauf hingewiesen werden, daß das Christentum an sich nicht eine philosophische Lehre von der Welt, eine Theorie von göttlichen und menschlichen Dingen ist, welche sich in Sätze hineinbannen läßt, welche für ewige Zeiten feststehen, sondern daß es eine Welt- und Lebensanschauung ist, welche erlebt und gelebt sein muß im Sinne und Geiste des Stifters; ihre nähere Gestaltung aber empfängt diese Welt- und Lebensanschauung zum guten Teil aus dem Kultur- und Geistesleben der Zeit, und daher muß für verschiedene Formen ein offener Raum und eine freie Bewegung bleiben, sollen nicht Wesen und Erscheinung sich vermengen und die Bindung des Ganzen an die Besonderheiten einer Zeitepoche einen unerträglichen Druck erzeugen.

2. Die Entwicklung der Erziehungswissenschaft bei den Israeliten.

1. Ein pädagogisches Lehrgebäude haben die jüdischen Philosophen, die Propheten, nicht hinterlassen, auch Jesus nicht; in der Bibel jedoch finden sich einerseits pädagogische Lehren, anderseits wertvolle religiös-sittliche Bildungsmittel. Wir finden in ihr neben psychologischen und ethischen Belehrungen anmutige Legenden und Geschichten, neben den tiefsinnigsten Lehren der Lebensweisheit die klarsten Sittensprüche; besonders die „Sprüche“ sind Erfahrungssätze, welche Lebensweisheit lehren und viele pädagogische Belehrungen einschließen.

— Insbesondere aber hat Jesus durch seine Reden und Gleichnisse gezeigt, wie man in anschaulicher Weise religiös-sittliche Bildung pflegen soll; durch seine Lehre und sein Leben ist er ein Lehrer und Erzieher der Menschheit geworden. Die Auffassung des göttlichen Wesens als Geist und Liebe und der Menschen als Kinder Gottes und Glieder seines Reiches — das alles geht über Raum und Zeit hinaus; das Ideal des Erziehungsziels, die religiös-sittliche Persönlichkeit im Dienste der Gemeinschaft des Reiches Gottes ist ein Ideal für die werdende Menschheit und den Einzelmenschen. Der Mensch ist nach Gottes Bild geschaffen; aber der Geist, in dem die Gottähnlichkeit enthalten ist, fällt den sinnlichen Trieben anheim (Sündenfall) und muß von denselben befreit werden (Wiedergeburt); den Weg dazu haben die Propheten, besonders Jesus, gezeigt. Durch die Wiedergeburt tritt der menschliche Geist in Beziehung zum göttlichen Geist, er giebt sich demselben hin und erzeugt nun in sich sittliche Gesinnung und religiösen Glauben; aus dem Glauben aber erwächst der Friede, der sich in Hoffnung und Liebe äußert. In der vollen Hingabe an Gott besteht das Leben im „Reiche Gottes" im Gegensatze zum Reiche der Welt; „ihr sollt vollkommen sein, wie auch euer Vater im Himmel vollkommen ist." Der Fromme, das Kind Gottes, fühlt sich eins mit Gott, er handelt aus Erkenntnis des Guten und aus Liebe zu ihm, er ist Herr seiner Begierden und ist unabhängig von der Außenwelt; er ist frei, weil er sich selbst bestimmt, und ist dauernd glücklich, weil er den Frieden des Gemütes und damit die volle Seligkeit genießt. „Das Reich Gottes ist inwendig in euch," es ist also nicht jenseits, sondern soll hier auf Erden im Menschen zur Wirklichkeit in der bezeichneten Weise werden; es bedarf aber der Hingabe der ganzen Gesinnung und That des Menschen, um diesen Schatz, diese kostbare Perle in seinen Besitz zu bekommen. Und alle Menschen sind zu diesem Reiche Gottes berufen; Gott ist der Vater aller Menschen, und alle Menschen sind Brüder, sind also vor Gott und unter sich gleich. „Gott will, daß allen geholfen werde und alle zur Erkenntnis der Wahrheit kommen;" ja, die Armen sind dem Reiche Gottes näher, als die Reichen, da sie weniger Versuchungen zu überwinden haben, — „denn niemand kann zweien Herren dienen." „Habt nicht lieb die Welt und was in der Welt ist, liebet vielmehr Gott und den Nächsten," das ist das höchste Gebot für den Christen; Gottesliebe und Menschenliebe bilden ein untrennbares Ganzes für ihn. „An den Früchten wird man sie," die Kinder des Reiches Gottes, „erkennen"; „es werden nicht alle, die Herr Herr sagen," die den äußeren Kult- und Gesetzeshandlungen nachkommen, „in das Himmelreich kommen," sondern die den Willen Gottes thun. Das göttliche Leben des Menschen muß eine freie That, nicht knechtischer Gehorsam sein; es muß aus der Liebe hervorgehen, „denn die Liebe ist des Gesetzes Erfüllung." Das ist ein neues Evangelium, das ist die Botschaft vom Reiche Gottes; den Weg dazu zeigt

Jesus in seinen Reden und Gleichnissen, wie in seinem Leben; was er lehrt, das lebt er, Lehren und Leben gehören im Christentum zusammen. Er ist ein Musterlehrer; die tiefste Weisheit sprach er in verständlicher und dennoch vollendetster Form aus; anziehend, fesselnd, klar, verständlich und überzeugend, — so sind seine Lehren und Beweise, die er auf die Vorgänge in der Natur und im Menschenleben gründete. Auch nicht in gleicher Form und auf gleiche Weise bringt er allen alles dar; vor dem Volke spricht er in Parabeln, vor seinen Jüngern meistens in kurzen Sprüchen und Sentenzen, und niemals bietet er mehr, als seine Zuhörer fassen können. Er legt den Zuhörern möglichst einfache Lebensverhältnisse vor, um das sittliche Urteil derselben zu bilden; er entwickelt die Verhältnisse und stellt dann die Frage nach dem Ergebnis, dem Urteil, an den Hörer. Energisch aber tritt Jesus den Pharisäern und Schriftgelehrten entgegen, welche der Erfüllung des Gesetzes von andern fordern, es selbst aber nicht in Handeln verwirklichen; denn nur in der Übereinstimmung des Wollens mit dem Handeln sieht er die sittliche Freiheit. Wie das Volk Israel, so soll auch der einzelne Mensch vom Gesetz zur Freiheit gelangen; diese Erziehung soll, wie die der Menschheit durch Gott, mit Güte und Strenge vollzogen werden, aber immer von der Liebe beherrscht sein; denn nur durch sie kann der Erzieher individualisieren, nur durch sie ist die rechte Zucht möglich. Die Lehrer aber, welche in diesem Geiste ihren Beruf erfüllen und besonders mit eignem Beispiel vorangehen, „werden leuchten, wie die Sonne in ihres Vaters Reich." Der große Lehrer der Menschheit fand jedoch bei seinem Volke keinen fruchtbaren Boden, seine Volks- und Zeitgenossen hörten nicht auf seine Worte, die Geladenen kamen nicht; die durch ihr Amt zu seiner Unterstützung Berufenen, die Schriftgelehrten, sahen in seiner Lehre eine Gefährdung ihrer egoistischen Interessen und traten ihm feindlich entgegen. Aber der Stein, den die Bauleute verworfen hatten, wurde doch zum Eckstein eines neuen Gebäudes; die Lehre Jesu wurde der Ausgangspunkt eines neuen Lebens. Das Ziel der Erziehung ist im Christentume nicht der Staatsbürger als solcher, wie im Heidentume, sondern der Mensch als Bürger des Reiches Gottes, also der religiös-sittliche Mensch als Glied eines sozialen Ganzen. Hierzu sollen alle Menschen, nicht bloß ein Teil, wie im Heidentume, erzogen werden, und alle sollen allseitig erzogen werden, denn sie sollen vollkommen werden.

3. Die Entwicklung des Schulwesens bei den Israeliten.

1. Eigentliche Elementarschulen gab es anfangs bei den Israeliten nicht; die elementare Bildung (Lesen, Schreiben, Gesetzeskenntnis) vermittelte der Hausvater, alles andere wurde der freien und gegenseitigen Belehrung überlassen. In der nachexilischen Zeit, wo sich das Volk

fester an das Gesetz anschloß, um die nationalen Güter zu erhalten, pflegten die Schriftgelehrten die Gesetzesauslegung in den Rabinenschulen und in den Synagogen. Als späterhin die hebräische Sprache nicht mehr Schriftsprache war, da bedurfte es der unterrichtlichen Überlieferung derselben durch Familie und Schule; es entstanden nun Kinderschulen, welche von den Knaben bis zum 14. Lebensjahr besucht wurden. Viele Schriftgelehrten besuchten später behufs höherer Ausbildung auswärtige gelehrte Schulen und gründeten dann auch in ihrer Heimat solche, in denen Grammatik, Litteratur, Musik, Geometrie, Dialektik, Rhetorik und Philosophie gelehrt wurden. Jesus und seine Apostel lehrten die Erwachsenen, wo sie dieselben fanden, — im Freien, in den Schulen, den Synagogen und dem Tempel; besondere Schulen errichteten sie nicht. Da das Christentum den inneren Menschen, Verstand, Gemüt und Willen bilden und ihn zur Freiheit, zur sittlichen Selbstbestimmung hinführen sollte, so war die Belehrung die Hauptaufgabe der Apostel; diese Belehrung richtete sich anfangs selbstverständlich nur an die Erwachsenen, um diesen die christliche Lehre und mit ihr fromme und tugendhafte Gesinnung einzupflanzen.

2. Die christliche Erziehung richtet ihr Augenmerk hauptsächlich auf die Begründung der rechten Gesinnung und auf die richtige Bestimmung und Leitung des Willens. Während die griechisch-römische Erziehung die intellektuelle Bildung hauptsächlich betonte und das Wissen und Können und die israelitische die Gesetzeskenntnis als Hauptzweck anstrebten, faßte die christliche Erziehung auch die gemütliche Seite ins Auge und stellte dem Wissen und Können die Gesinnung und den Glauben an die Seite; der Mensch sollte zu einem religiös-sittlichen Charakter gebildet werden, der Gott liebt und seinen Nächsten als sich selbst. Als Religion der allgemeinen Menschenliebe mußte das Christentum eine allgemeine menschliche Erziehung fordern, die zum sittlichen Leben in Gott führt und so das Reich Gottes auf Erden zu begründen sucht; durch die Einpflanzung dieser Gesinnung der Achtung vor der Würde des Menschen wurde also zugleich ein pädagogischer Geist in die Herzen der Eltern gepflanzt, und diese suchten also ihre Kinder in die neue Lehre und in die neue Gemeinschaft schon von früher Jugend auf einzuführen. Der erste christliche Lehrerberuf an sich war dagegen in der ersten Zeit des Christentums mit dem Predigerberuf vollständig verschmolzen und lag anfangs in den Händen der Apostel und ihrer Genossen, besonders der Vorsteher oder Gemeindeprediger (Propheten). Mit der Zeit bildete sich jedoch neben diesen Propheten oder Gemeindepredigern noch der Stand der Lehrer aus, deren Vorträge nur verstandesmäßig reflektierend gehalten, nicht wie bei den Propheten ein unmittelbarer Erguß höchster religiöser Ergriffenheit waren; sie richteten ihre Unterweisungen in erster Linie an die Gesamtgemeinde und lasen ihr ihre ausgearbeiteten Predigten vor, vielleicht aber hatten sie auch die Unterweisung der Jugend in der Hand.

3. Die Pflege des Unterrichts durch die Gemeindevorsteher konnte auf die Dauer die Bildungsbedürfnisse bei den Christen nicht befriedigen, besonders dann nicht mehr, als Stürme von außen und von innen, besonders Streitigkeiten über die Lehre u. s. w. (Gnostiker) die Gemeinde bedrohten; man gab nun derselben eine einheitliche und zwar monarchische Verfassung und legte dieselbe in die Hand des Bischofs, welcher als Erbe und Stellvertreter der Apostel auftrat; als solcher aber hatte er auch das Lehramt inne. Unterdessen hatte sich in der Kirche ein fester Lehrinhalt herausgebildet; man besaß einen Kanon von Schriften des alten und neuen Testamentes, deren Inhalt normative Geltung beanspruchte, und das Taufsymbol. Die Lehrer mußten sich dem Bischof und den von ihm gehandhabten Lehrnormen unterwerfen; um diesem Zwange zu entgehen, gaben sie ihren Beruf als Lehrer der Gesamtgemeinde auf und gründeten besondere Schulen innerhalb der Gemeinde, die aber vom Bischof bekämpft und, wenn möglich, unterdrückt wurden. Der Katechumenenunterricht hatte als solcher die Aufgabe, zum Empfang der Taufe vorzubereiten und war um so mehr ein Bedürfnis geworden, je mehr das Christentum im Kampf mit dem Heidentum eine philosophisch-dogmatische Form angenommen hatte, mit dem sich ein dem Heidentum nachgebildeter Kultus verband. Den Lehrstoff bildete der Inhalt des alten Testamentes, das man für ein christliches Buch annahm, obgleich man das Judentum streng von sich wies, und die Überlieferungen von Christus, welche in der Gemeinde immer wieder mit besonderer Betonung der wichtigsten Punkte verkündet und auf diese Weise allmählich zum festen Besitze wurden. Es waren dies hauptsächlich Sittensprüche Jesu (Herrenworte), also ein Katechismus der Moral; daneben stand dann das aus der Taufformel allmählich herausgebildete Glaubensbekenntnis. Der gewöhnliche Katechetenunterricht mußte sich, mit Rücksicht auf die geringe geistige Bildung der Schüler, auf das Auswendiglernen und Hersagen und auf die Einführung in die kirchliche Zucht durch die Forderung unbedingten Gehorsams beschränken. Von einem eigentlichen Unterricht, welcher auf Begründung einer Überzeugung gerichtet ist, und einem freien sittlichen Handel konnte dabei natürlich keine Rede sein. Es handelte sich außerdem auch in diesem Unterricht nur um den Unterricht der Erwachsenen; die Unterweisung der Kinder in den christlichen Familien blieb Sache der Familienväter.

B. Das Mittelalter.

I. Die Entwicklung der Pädagogik im Zusammenhang mit dem Kultur- und Geistesleben und ihrem Einfluß auf die Gestaltung des Schulwesens in der griechisch-römischen Welt unter dem Einfluß der Kirchenlehre.

1. Kultur- und Geistesleben in der griechisch-römischen Welt unter dem Einfluß der Kirchenlehre.

1. Das Leben und Streben des Propheten von Nazareth, welches für die Weltkultur von der außerordentlichsten Bedeutung werden sollte, ging zunächst so gut wie spurlos vorüber; nur bei wenigen hatte seine Lehre Wurzel geschlagen, und ohne Ahnung von ihrer großen weltbezwingenden Macht, ja vielfach ohne Kenntnis von ihr selbst, setzte die griechisch-römische Bildung zunächst ihre Entwicklung fort. Die ersten Jahrhunderte nach Christi Geburt sind aber die Jahrhunderte des Verfalls der römisch-griechischen Kultur, auf welchen nach und nach die Auflösung folgte; es vollziehen sich unterdessen langsame Umwandlungen, die schließlich ganz zum Sturz der alten Weltanschauung und zur Annahme des Christentums führen. Der Drang nach einer neuen Weltanschauung, nach einem festen Glauben an etwas Übersinnliches, wurde unter den römischen Völkern immer mächtiger; daneben gehen noch die Strömungen des Materialismus, Atheismus und Skepticismus, welche zerstörten, ohne aufzubauen. Es war eben eine sturmbewegte Zeit, eine Zeit einer untergehenden Weltordnung, in welcher das Christentum erschien; überall, wohin man sich wandte, erblickte man Zerrüttung des gesamten Lebens, Vermischung aller religiösen Anschauungen und Ideen, Ratlosigkeit über das, was das Beste sei; ein tiefes Sehnen nach neuen, erhebenden Gedanken, nach einer einheitlichen Weltanschauung, nach einer sittlichen Erlösung ging durch die Menschheit jenes Zeitalters. Das Hellenentum hatte sich ausgelebt, es hatte die natürliche Verbindung des Realismus mit dem Idealismus, den Weg von

der natürlich-sinnlichen zur ideal-sittlichen Weltanschauung nicht gefunden; es war der Sinnlichkeit verfallen und in ihr untergegangen. Das Judentum hatte den rechten Weg zur religiös-sittlichen Weltanschauung eingeschlagen, aber es hatte sich auch nicht zum reinen Idealismus und zur vollen Humanität erheben können; es hatte sich in sich abgeschlossen, und seine Religion und Sittenlehre waren im äußeren Formen- und Gesetzesdienst erstarrt. Die römische Herrschaft war wie ein Fatum über die Völker gekommen und hatte ihnen mit der Zerstörung ihrer nationalen Selbständigkeit auch das Vertrauen zu ihren Gottheiten geraubt, welche ja wesentlich als nationale Schutzgötter verehrt worden waren. Die Folge davon war ein religiöser Indifferentismus, welcher den Verfall des religiös-sittlichen Lebens nach sich zog. Unter dem Fortschritte der Aufklärung und der gelehrten Bildung hatte sich die geistige Aristokratie von den Massen gelöst; der Mangel einer durchgreifenden Volksbildung mußte diese Lösung beschleunigen. Das Volk versank in Aberglauben, der immer mehr sich von dem Weg der Wahrheit entfernte, je mehr die unruhige Hast des unbefriedigten Gemütes in wüster Religionsmengerei von allen Seiten abergläubische Vorstellungen und Ceremonien herbeizog; die Gebildeten verfielen dem Unglauben und Indifferentismus oder wandten sich der Philosophie zu, die ihnen in ihrem damaligen Zustande den rechten Weg nicht zeigen konnte, da sich in ihren Hauptlehren die größten Widersprüche zeigten; an die Stelle des griechischen Optimismus, der von der Überzeugung getragen war, daß das Sittliche der Natur des Menschen gemäß sei und durch die eigene Kraft des Subjekts, durch Weckung und Steigerung der vernünftigen Einsicht verwirklicht werden könne, trat der Pessimismus, welcher der menschlichen Vernunft und dem menschlichen Willen mißtraute und die Gedanken an eine allgemeine Sündhaftigkeit der Menschheit und die Erlösung davon durch die göttliche Gnade aufkommen ließ.

2. Auch bei den Juden war durch den Verfall ihres Kulturlebens und das Unglück des Volkes das Erlösungsbedürfnis entstanden; dieses und der Glaube an den jenseitigen Gott gaben dem Judentum eine Verwandtschaft mit dem religiösen Platonismus, dem N e u p l a t o n i s m u s, der die Verachtung alles Weltlichen auf die Spitze trieb und in der Gottwerdung das Ziel aller menschlichen Bestrebungen sah. Wie in dem All das rein Geistige dem Sinnlichen gegenübersteht, so sind auch im Menschen die Gegensätze eines rein geistigen und eines in die Sinnlichkeit versenkten Sinnes vereinigt. Die Seele ist abgefallen von der reinen Geistigkeit und mit einem Körper behaftet, durch welchen sie in alle Dunkelheiten und Mühen der Sinnlichkeit verstrickt wird; sie muß durch die Reihe der Geburten wandern und wandern, bis eine große innere Läuterung sie zur Ideenwelt zurückführt. Die erste Aufgabe, die Vorbereitung für alles weitere Thun ist also die Ablösung von der Sinnlichkeit, eine Abwendung der Interessen vom

Äußern, eine gänzliche Wendung des Willens nach innen. So droht im Neuplatonismus die innerste Seele des Menschenlebens sich abzuwenden von aller Kulturarbeit, sie wenigstens als etwas Nebensächliches und Gleichgültiges anzusehen; dagegen vertieft und erweitert sich das Innenleben in dieser Philosophie, deren Ziel die Erfassung des absoluten Seins, die Wesenseinigung mit Gott ist. So wird die Denkarbeit auf ihrer Höhe ganz und gar Religion und beherrscht als solche das ganze Dasein; diese Religion aber konnte im Anschluß an die griechische Volksreligion, die auch im Neuplatonismus nicht unterdrückt werden konnte, trotz aller Einheit, nur ein Monotheismus mit vermittelnden Kräften und Gestalten sein. In Alexandria kam der Neuplatonismus mit dem Judentum in Berührung; gebildete Juden beschäftigten sich jetzt viel mit einer tieferen Erkenntnis Gottes und des Lebens und suchten in derselben einen Kreis von Schülern zu unterrichten. Einer der Hauptgedanken dieser „Weisen“ war, daß die „Weisheit“ (Vernunft) ein besonderes göttliches Wesen sei, das aus Gott stammt, bei Gott ist und in dieser Welt alles geordnet hat, was gut und göttlich ist; besonders Philo hat die Lehre von der göttlichen Weltvernunft (Logos) ausgebildet und diese als Mittler zwischen Gott und Menschen hingestellt, dessen Werk die Erlösung der Menschen durch Befreiung vom Bösen ist. Das herrschende Problem ist die Welterlösung, und das welterlösende Prinzip ist der göttliche Weltzweck; aber Gott selbst, der Jenseitige, kann die Vermittlung nicht übernehmen, das muß der Gottmensch thun. Er ist nicht Gott selbst, aber er geht von Gott aus, wie das Wort vom Geist, es ist das Wort Gottes, der göttliche Logos; in diesem Begriff sammeln sich als in ihrer Einheit alle Mittelglieder zwischen Gott und den Menschen, die griechischen Dämonen und die jüdischen Engel, er ist der Mittlerer zwischen Gott und den Menschen. Was beim Neuplatonismus der Logos ist, das ist beim Judentum der Messias; der Logos ist ein allgemein gefaßtes Weltprinzip und sucht die Personificierung; der Messias ist ein persönlich gefaßtes Volksideal und sucht die Verallgemeinerung. Beide, Logos und Messias, werden nun durch Verbindung des jüdischen Volksglaubens mit dem Neuplatonismus in der Person Jesu, die dem Menschheitsideal entsprach, (Hebräerbrief, Johannesevangelium) vereinigt dargestellt; in ihm vergeistigt und verklärt sich das jüdische Messiasideal, indem es nicht zum Erlöser von leiblichen Übeln, sondern von geistiger Schuld gemacht wird und auf Umwandlung und Wiedergeburt des inneren Menschen hinausgeht. Dieser Glaube an Jesum als Weltheiland, der die göttliche Idee des Menschen verkörpert und das menschliche Urbild in sich herstellt und offenbart, bildet von nun an Grundlage und Element des Christentums, aus der die neuen Probleme in einer fortschreitenden Entwicklungsreihe hervorgehen. Die Erwartung des nahen Weltuntergangs und des Wiederkommens des Weltheilandes, der seine Jünger von der sündhaften Welt erlöst und ins Reich Gottes führte, be-

stimmte das ganze Leben der ersten Christen; das Erdenleben soll sie nur vorbereiten für den Tag des Herrn, sie wollen daher die Welt nicht gestalten, sondern überwinden. Da jedoch dieses Wiederkommen des Herrn und der Weltuntergang nicht eintraten, so mußte man das Erlösungsproblem in anderer Weise zu lösen suchen.

3. Die Lösung dieser Aufgaben übernahm die Kirche, ein in feste Formen organisiertes Glaubensreich, das sich mitten in dem Verfall der alten Welt aufbaute und die Fundamente einer neuen legt; sie will statt des tausendjährigen Reiches, welches die messianischen Hoffnungen von dem Wiedererscheinen des Messias erwarten, das auf Erden gegründete Reich des unsichtbaren Christus aufbauen. Dieses Reich fordet Einheit der Gläubigen, von welcher alle Glieder durchdrungen und beherrscht sein müssen; diese Einheit soll auf Erden sichtbar dargestellt sein durch ein Oberhaupt, den Stellvertreter Christi, den Papst. So wurde die Kirche in kurzer Zeit eine weltbeherrschende Macht. Die Staatseinheit lag im Cäsarismus, die Glaubenseinheit in der Kirche; wenn sich beide Mächte gegenseitig ergreifen und einen Bund schließen, so stärkt jede ihre Herrschaft. Diese Lage der Dinge ergriff Konstantin d. Gr., indem er die christliche Kirche zur Staatskirche erhob. Man suchte nun der Kirche eine der staatlichen Verfassung ähnliche feste Gestalt zu geben und die christlichen Lehren zu einem System, ähnlich wie die philosophischen Systeme, auszubauen. Das theologische Wissen trat in den Vordergrund vor die praktische Bethätigung des Glaubens, christliche Schulen wurden gegründet, die Katechetenschule in Alexandria wuchs bald zu einer christlichen Akademie für Philosophie und Theologie heran und wurde die Geburtsstätte der Kirchenlehre; hier wirkten die Kirchenväter Clemens von Alexandrien und sein berühmter Schüler Origenes. Augustinus (354—430) ist der Philosoph des Christentums, der alle Wirkungen der Vergangenheit und alle Anregungen seiner Zeit in sich aufnimmt, um ein Neues daraus zu machen, in dem das Christliche die Herrschaft führt und in fester Gestalt auftritt. Seine Gedankenentwicklung ist in hervorragender Weise Ausdruck der Persönlichkeit, ja unmittelbares persönliches Leben; das eigene Sein will er voll entwickeln und befriedigen, ihm die Glückseligkeit verschaffen. Zu diesem Zweck müssen die Gegensätze, die in ihm unter dem Einfluß der griechisch-römischen und christlichen Welt zur Entwicklung kommen, versöhnt werden; einerseits herrscht in ihm ein gewaltiger Drang nach Erfassung des ganzen menschlichen Seins und Lebens im Fühlen und Denken, anderseits das Bewußtsein einer Hilflosigkeit gegenüber der eigenen Natur und infolgedessen das Verlangen nach Errettung aus diesem Zustand durch übernatürliche Mächte und Versetzung in den Stand der Seligkeit. Der Kern des Seelenlebens ist bei Augustin nicht mehr im Erkennen, sondern im Wollen zu suchen; das Seelenleben ist ihm von Grund auf vornehmlich Streben nach

Lust, und der Wille bildet seine Vollendung, indem er alle Lust zur Einheit zusammenfaßt und zur vollen Thätigkeit erhebt. Dieser Wille ist auch im göttlichen Wesen herrschend, welches das reine Sein und das Ideal des persönlichen Lebens ist; in Gott nur ist ein wahrhaftiges, ein seliges und ewiges Leben, nach dem der Mensch hinstreben muß. Aber der Mensch, so fühlt Augustinus, kann dieses Ziel aus eigener Kraft nicht erreichen, er ist von Grund seines Weses durch die Sünde von Adam her verderbt; nur durch eine übernatürliche Hilfe kann der Mensch die Seligkeit, das Leben in Gott, erlangen. Christus ist gesandt, um den Menschen diese Hilfe zu bringen, um ihn durch sein Leiden und Sterben von der im Sündenfall begründeten Macht des Bösen zu befreien und in den Stand zu setzen, sich Gott nähern zu können. Auf Erden ist das nicht möglich; hier läßt das tiefe Gefühl für die Schwere von Leid, Irrung und Schuld, die starke Empfindung der Ungewißheit und Unfertigkeit unseres Daseins keine volle Befriedigung in dem Menschen aufkommen. Das wahre und vollendete Glück liegt also im Jenseits, dort allein ist Ruhe und seliges Schauen; das irdische Leben ist bloß eine Vorbereitung, eine Wanderschaft in der Fremde, eine Stätte der Versuchung und des Elends, es hat nur Wert als Erziehung fürs Jenseits. Diese Gedankenrichtung wird von Augustin und den Kirchenvätern überhaupt zum Centralbegriff des geistigen und religiösen Lebens in der Kirche, als der Gemeinschaft des neuen Lebens, der Gnadenanstalt, in der allein sich die göttliche Liebe und mit ihr ein neues Leben dem Menschen vornehmlich durch die Sakramente mitteilt; in der Kirche allein bietet sich ihnen die Möglichkeit zu einem neuen sittlichen Leben. Ohne die Kirche giebt es für sie kein Christentum, ohne Christentum aber keine Religion und ohne Religion kein Vernunftleben. Daher entscheidet für sie das Verhalten zur Kirche letzthin über den Wert des Menschen und seine Seligkeit. Auf dieser Grundlage faßten die Kirchenväter nun die religiösen und sittlichen Wahrheiten des Christentums mit Hilfe orientalischer Mythen und einer entarteten Philosophie in bestimmte Lehren (Dogmen). An die Stelle der freien Forschung trat das kirchliche Dogma, welches die Stellung des Menschen in der Natur und zu Gott bestimmte; das ganze Bestreben des philosophischen Denkens wurde darauf gerichtet, diejenigen Seiten der menschlichen Seele zu erforschen, deren Kenntnis zur Wiedervereinigung mit Gott helfen könnte. Dem Sinnlichen im Menschen erkannte man jetzt eine entschiedene Überlegenheit zu (Erbsünde), so daß der Geist dasselbe nicht besiegen und eine fortschreitende Entwicklung vom Sinnlichen zum Geistigen nicht stattfinden kann; nur durch die Mithilfe des Göttlichen kann der Mensch vom Verderben erlöst werden. Christus ist der Kirche der Erlöser der Menschheit, nach dieser Glaubensrichtung reguliert und ordnet sie alle Glaubensvorstellungen; da aber nur eine sündige Menschheit erlöst werden kann durch Vermittlung der Kirche (Gnadenmittel), so ist die

Erbsünde ein notwendiger Glaubenssatz für die Kirchenlehre. Das Göttliche kommt im Sohne Gottes auf die Erde herab, verbindet sich in ihm mit der menschlichen Natur, nimmt alles Leid der verdorbenen Menschheit auf sich und erlöst sie dadurch, so daß mit Hilfe der göttlichen Gnade der Mensch wieder ins Reich Gottes kommen kann; dem Ausbau des Gottesreiches dient in sichtbarer Weise durch Darbietung der göttlichen Gnade die Kirche; sie nimmt den Menschen durch das Gnadenmittel der Taufe in ihren Bund auf und sichert ihm Sündenvergebung zu. Indem aber so die Lehren des Christentums im kirchlichen Dogmatismus erstarrten und die Kirche die Geistesfreiheit vernichtete, resp. das religiöse Geistesleben in die Fesseln des Dogmas bannte, gingen Religion und Kultur in ihrer Entwicklung auseinander, es fand kein Austausch und infolgedessen kein Ausgleich zwischen beiden statt; indem die Religion sich an die Lehrbegriffe einer einzelnen Zeit band, verlor sie immer mehr ihren Einfluß auf die Gestaltung des Kulturlebens. Die freie Entwicklung des inneren Menschenlebens wurde durch die dogmatische Kirchenlehre unterdrückt, Wissenschaft und Kunst waren für die Vorbereitung zum zukünftigen Leben bedenklich; nicht durch freie That und eigenes Kämpfen, Streben und Ringen, sondern durch die göttliche Gnade wird dem Menschen nach dieser Lehre die sittliche Freiheit, die Seligkeit fix und fertig mit Hilfe der Kirche übermittelt. Damit aber erhält ein religiöser Utilitarismus die Herrschaft; das Interesse für die Fortentwicklung des menschlichen Kulturlebens geht verloren, denn nicht im Diesseits, sondern im Jenseits soll das Reich Gottes verwirklicht werden, die Tugend erscheint als ein bloßes Mittel zur Seligkeit; der eigentliche Inhalt des sittlichen Lebens wird ganz gleichgültig, Belohnung und Bestrafung im Jenseits regeln in Form von kirchlichen Gesetzen das ganze sittliche Leben. So wird der Sittlichkeit ihr eigener Wert genommen und sie zu einer Einrichtung der Kirchenlehre, der kirchlichen Ordnung gemacht; die Sittengesetze werden zu bloßen Regeln, die jeden Augenblick im Interesse der Religion resp. der Kirche durchbrochen werden können. Die Erde wird nun zum Jammerthal gemacht, und die Entziehung von dem Treiben der Welt, die Askese, wird als höchstes Verdienst betrachtet; den Körper als das unreine Gefäß des Geistes wollte man durch Kasteiungen und Züchtigungen dressieren und den Geist nach den von der Kirchenlehre zurechtgemachten Schablonen formen.

4. An die Stelle der vom urchristlichen Geiste zusammengehaltenen Gesamtheit der Christengläubigen trat nun die Kirche, welche als Staatskirche eine feste Organisation erhielt; es löste sich ein Priesterstand von der Gemeinde ab und übernahm das Vermittleramt zwischen Gott und den Menschen. Die kirchliche Theologie steht von nun an auf Jahrhunderte lang im Vordergrunde des menschlichen Geisteslebens; sie zieht alles Interesse auf sich, sie beschäftigt am meisten die Gedanken aller, und die besten Köpfe der Zeit grübeln über dog-

matische Fragen nach. Die griechischen und römischen Klassiker aber verloren allen Einfluß auf die Gestaltung des Geisteslebens; man hielt sie in den Klöstern verborgen und verbesserte, d. h. fälschte sie beim Abschreiben zum Gebrauch in den Büchereien an den bedenklichsten Stellen im kirchlichen Sinne. Die Kirche erhält Eigenschaften des göttlichen Wesens, in ihr herrschen göttliche Gesetze, während die Staatsgesetze von Menschen verfaßt sind; sie steht daher über dem Staatsleben und ist universell. Sie kann nicht im Diesseits für das Jenseits wirken, ohne auch eine Herrschaft über die Welt auszuüben, ohne alle anderen Gewalten unter sich zu beugen; das alles thut sie aber nicht aus Liebe zur Macht, sondern nur aus Fürsorge für das Ganze der Menschheit, zur Rettung der Seelen. Die Kirche kann demnach dem Staate nicht einmal die Gleichberechtigung zugestehen; der Staat hat nur die Aufgabe, im Dienste der Kirche für Ruhe und Ordnung auf Erden zu sorgen. Die Kirche ist die oberste Gesetzgeberin und verlangt in allen Stücken unbedingten Gehorsam; sie hat keinen Sinn für eine Freiheit der Individuen, für den inneren Zwang einer dem Menschen in der Tiefe seines Gewissens und seiner Überzeugung aufgehenden Wahrheit, und keinen Sinn für die Forderungen der Nationalität.

2. Die Entwicklung der Erziehungswissenschaft in der griechisch-römischen Welt unter dem Einfluß der Kirchenlehre.

1. Die Vertreter der pädagogischen Wissenschaft gingen in dieser Zeit natürlich aus der Kirche hervor; die Kirchenväter suchten die Prinzipien der christlichen Pädagogik mit denen der heidnischen in Einklang zu bringen und schufen die Litteratur, welche durch das ganze Mittelalter hindurch die Erziehung beherrschte und für die Schulbildung maßgebend war. Auch die Bildungsmittel, die Litteratur, wurde von ihnen unter steter Beachtung des Grundsatzes: „Keine Forschung nach Neuem, sondern nur Erläuterung des Geoffenbarten" bearbeitet. Daß man bei der Verschmelzung der Wissenschaft mit der Kirchenlehre der ersteren Gewalt anthun mußte, ist leicht erklärlich. Am leichtesten gelang die Verbindung noch den Kirchenvätern des griechisch redenden Ostens, weil sie unmittelbar aus den Quellen schöpfen konnten; sie pflegten daher auch in den höheren Schulen die griechische Litteratur und suchten nur die polytheistische Weltanschauung durch die monotheistische zu ersetzen. Clemens, der Vorsteher der Katechetenschule zu Alexandria, baute die christliche Bildung auf der heidnischen auf. Er faßt die ganze Offenbarung Gottes als Erziehung des Menschengeschlechts durch Gott auf; die Kinder sind wir, der Erzieher ist der Logos (das Wort, der Sohn Gottes). Dieser Logos wirkt aber schon bei den Griechen, wie bei den Juden; zuletzt wurde Gott Mensch, damit man lernt, wie der Mensch Gott werde. Die griechische Philosophie, das alte und das neue Testament stellen nur verschiedene

Formen und Stufen der göttlichen Erziehung dar; diese ist eine Hinlenkung der Wahrheit zum Schauen Gottes. Der Pädagog muß die Stimme des himmlischen Erziehers aus den Offenbarungen der Griechen und Juden vernehmen und vollbringen; wie die Landleute erst den Boden bewässern, ehe sie den Samen darauf streuen, so bewässern auch wir mit der Philosophie den Boden unserer Schüler, damit sie fähig werden, den geistigen Samen in sich aufzunehmen und ihn zu Keim und Frucht werden zu lassen; Clemens suchte erst seine Schüler durch Fragen auf ihre Fehler aufmerksam zu machen und sie zu bessern und streute dann erst auf den empfänglichen, wohlvorbereiteten Boden seinen Samen aus; dabei stieg er vom Leichteren zum Schwereren empor und trug der Individualität und dem Alter Rechnung. Er führte sie in die Wissenschaft ein und übte sie im Denken; daneben aber arbeitete er beständig an der sittlichen Bildung durch Gewöhnung und Belehrung in der christlichen Sittenlehre. Erst nach diesem mühevollen Kursus der Vorbereitung hielt er sie für geschickt, sie in die heilige Schrift und die christliche Glaubenslehre einzuführen, um so nach und nach das höchste Ziel der Erziehung, die Gottähnlichkeit, zu erreichen. — Origenes, sein Nachfolger, suchte die Verbindung zwischen heidnischer und christlicher Bildung noch inniger zu gestalten, indem er seine Schüler durch die Dialektik, Naturphilosophie, Mathematik und Astronomie zur Ethik führte, dann mit den alten Philosophen und Dichtern bekannt machte und sie endlich zur heiligen Schrift führte. Er sah die heidnische Bildung als die formelle, die christliche als die materielle, jene als Wurzel und Blüte, diese als die Frucht an; die heidnischen Schriften sollten, wie Bischof Basilius sagt, von den Lehrern so benutzt werden, wie die Bienen die Blumen benutzen, sie sollen das Gute einsaugen, das andere zurücklassen. — Der Bischof Johannes Chrysostomus (Goldmund, so genannt wegen seiner Beredsamkeit) behandelt, obgleich er selbst an den klassischen Schriftstellern sich gebildet hatte, Erziehung und Unterricht im rein christlichen Sinne; er stellte das Ebenbild Gottes als Ziel der Erziehung auf, legte besonders Gewicht auf sittliche Gesinnung und sittliches Handeln und forderte stufenmäßige Einführung in die Bibel und die christliche Lehre, wie es dem Alter des Kindes entspricht. — Immer lauter erhoben sich nun Stimmen gegen die Einführung heidnischer Bildungsstoffe in den christlichen Unterricht; schon Tertullian (160—220), der Presbyter in Karthago, hatte alle heidnischen Bildungsmittel verworfen, da sie religiösen Aberglauben und heidnische Sitten förderten, und ein asketisches Leben als den Weg zum Ebenbild Gottes angesehen; der Bischof Ambrosius von Mailand (340—397) war ein eifriger Lobredner des Mönchtums und als solcher schon ein Gegner der heidnischen Bildung. — Entschieden aber wandten sich die lateinischen Kirchenväter des Westens gegen die heidnischen Autoren, welche sie nicht mehr unmittelbar aus den Quellen, sondern in römischem Gewande kennen

lernten, und verbannten sie aus den Schulen, weil ihr Inhalt mit der christlichen Bildung, wie sie sich in der dogmatischen Kirchenlehre darstellte, nicht vereinbar schien. Dies zeigt sich schon bei dem Vater der Vulgata, dem Kirchenvater Hieronymus (340—420); er giebt in seinen Schriften auch Anleitung für die Erziehung und den Unterricht. Er rät, die Zeit bis zum 7. Lebensjahre dem Sprechenlernen, der Anregung der Sinne, kleinen Handarbeiten und dem Spiele zu widmen, doch soll man auch schon mit dem Lesen beginnen; der erste Leseunterricht soll anschaulich sein, daher soll man die Buchstaben sinnlich darstellen, vorzeigen und dann benennen. Vom 7. Jahre an soll das Lesen ernster betrieben und dazu Teile der heiligen Schrift verwendet werden. Beim Schreiben soll die Hand geführt oder die Buchstaben sollen in die Wachstafel eingegraben werden. Der Sprachunterricht soll mit Griechisch beginnen und dann zum Latein fortschreiten. Auch Rechnen soll gelernt werden. Die Mädchen sollen schon früh zum Spinnen und Weben angeleitet werden. Der gemeinsame Unterricht ist vorzuziehen, weil darin ein Kind dem anderen Vorbild sein kann. Besonders ist das Gedächtnis zu pflegen. Diese Unterrichtsgrundsätze fußen auf Quintilianus, dessen „Anleitung zur Beredsamkeit" damals als Schulbuch im Gebrauche war. Als Grundgedanken der Erziehung betont aber Hieronymus die Entsagung der Welt, die Richtung auf das Höhere und Bleibende und damit den charakteristischen Zug der kirchlich-christlichen Erziehung im Gegensatz zur heidnischen.

2. Augustinus (353—430), Bischof von Hippo in Numidien, stellte in seinen Bekenntnissen ein System der weltlichen Bildungsstudien im Anschluß an die römisch-griechische Bildung der Zeit vom Gesichtspunkte der Kirchenlehre aus dar, welches auf die weitere Entwicklung der christlichen Bildung mächtigen Einfluß ausgeübt hat. Man solle, so rät Augustinus, von dem weltlichen Bildungsstoffe nur so viel kennen lernen, als zur Auffassung und Auslegung der heiligen Schrift nötig sei; was aber die heidnische Litteratur an wahrer Erkenntnis enthalte, dies sei den goldenen und silbernen Gefäßen vergleichbar, welche die Israeliten bei ihrem Auszuge aus Ägypten auf Gottes Geheiß dem Dienste der Götzen entzogen und dem Dienste des wahren Gottes geweiht hätten. Diesem Beispiele solle der Christ nachfolgen und das von den alten Denkern aus dem Schachte der überall waltenden göttlichen Vorsehung zu Tage geförderte Metall im Geiste des Evangeliums verarbeiten. Und diesen Rat des Augustinus haben die Kirchenlehrer nach ihm genau, jedoch immer nur im Sinne der Kirchenlehre, befolgt; statt des edlen Metalls verarbeitete man aber meistens Erz, das man aus unvollkommenen Bearbeitungen und Auszügen der alten Schriftsteller gewann. — Durch seine Lehre von der Erbsünde, nach welcher der Mensch durch den Sündenfall der ersten Menschen der Sünde verfallen und sein Wesen total

verderbt ist, so daß er nicht aus eigener Kraft, sondern nur durch die von der Kirche vermittelte göttliche Gnade zum sittlichen Leben sich erheben kann, nahm er einer natur- und kulturgemäßen Erziehungstheorie den Boden unter den Füßen weg; durch die Kirchenlehre und die in ihr eingeschlossene Moral wurde nun der Zweck der Erziehung bestimmt. Es muß sich aber, soll es eine Erziehung überhaupt geben, ein Ziel des Menschen denken lassen, das sich nur aus der menschlichen Natur und der Geschichte des Menschengeschlechts (Psychologie und Ethik) bestimmen läßt, auch wenn es nur angestrebt, nicht erreicht werden kann. Alle Reformatoren auf dem Gebiete der wissenschaftlichen Pädagogik haben auch diesen Standpunkt, wenigstens stillschweigend, angenommen; und wenn sie auch sich nicht offen gegen das Dogma der Erbsünde erklärten, so haben sie doch wenigstens die Wiederherstellung des normalen Zustandes angenommen. Wie kann man überhaupt noch von menschlicher Erziehung reden, wenn man sagt: Die menschliche Natur ist verderbt, durch menschliche Arbeit ist sie nicht zu heilen! Und die Pädagogik des Mittelalters, die von dieser Kirchenlehre beherrscht wurde, zeigt die Wahrheit dieser Behauptung. Dem Körper, als dem unreinen Gefäße des Geistes, wurde in der Erziehung keine Beachtung geschenkt, nur durch Kasteiungen und Züchtigung wollte man ihn dressieren; den Geist suchte man nach einer Schablone zu formen, ihm eine gewisse Summe von Kenntnissen anzulehren und den Willen durch äußere Gesetze zu beugen, von freier Menschen- und Charakterbildung war keine Rede. — Abgesehen von dieser falschen Auffassung der Menschennatur zeugen die pädagogischen Schriften des Augustinus aber von tiefer Seelenkenntnis und reicher Erfahrung; er schildert mit großer Lebendigkeit und Anschaulichkeit den Aufbau der Vorstellungswelt aus Sinneswahrnehmungen, das Festhalten derselben im Gedächtnis und das Spiel der Phantasie mit ihnen u. s. w. Seine pädagogischen Schriften beschäftigen sich hauptsächlich mit der Theorie und Praxis des katechetischen Unterrichts. Augustinus fordert vom katechetischen Unterrichte eine lebendige Aneignung der christlichen Glaubenslehren; das Ziel der Katechese ist, den Zuhörer so anzuleiten, daß er vom Hören zum Glauben, vom Glauben zur Hoffnung und von der Hoffnung zur Liebe gelangt. Von dem Mittel des selbstthätigen Aneignens, von der entwickelnden Frage, kann Augustinus wegen der Natur des Gegenstandes keinen Gebrauch machen; er verlangt nur, daß sich der akroamatische Vortrag der Frage bedienen soll, um die Aufmerksamkeit anzuregen und den Katecheten erkennen zu lassen, ob sein Vortrag richtig verstanden worden ist, damit er darnach seine weiteren Unterweisungen einrichte. Die Erzählung soll lückenlos sein, sich aber doch dabei auf die Hauptthatsachen beschränken, welche nach der Individualität der Zuhörer auszuwählen sind. Die Erzählung soll ferner nach Zeitabschnitten geschehen, sie soll für die einzelnen mitgeteilten Thatsachen und Er-

eignisse die Ursachen und Gründe angeben und die biblischen Ausdrücke bald einfach umschreiben, bald erklären. An die Erzählung hat sich die Anwendung, die Ermahnung zum Guten, die Warnung vor dem Bösen anzuschließen. Diese Lehrform entsprach aber ganz seinem Lehrstoffe, denn dieser bestand ja nicht aus religiös-sittlichen Vorstellungen, die sich auf natürlichem Wege durch Anschauen und Denken entwickeln lassen, sondern aus nach der Kirchenlehre zugeschnittenem und von ihr beherrschtem Lehrstoffe, aus dem die Glaubenssätze folgen mußten, wenn auch Augustinus mit Rücksicht auf seine ungebildeten Zuhörer sich hütet, diese in ein dogmatisches System zu vereinigen. Die katechetischen Schriften dieser Zeit beziehen sich alle auf die Unterweisung Erwachsener, nicht der Jugend. Die Betonung der verständnisvollen Aneignung des Lehrstoffs trat jedoch immer mehr gegen die gedächtnismäßige Aneignung der dogmatischen Glaubenslehren zurück; „nicht auf Einsicht," sagt Augustinus, „ist bei den Kindern zu warten, auch nicht erst Einsicht zu bezwecken, sondern das Erste ist die objektive Nötigung, die Zucht, subjektiv der Gehorsam." Wie die Rabbinenschulen, so wurden die christlichen Schulen rein kirchliche Institutionen, welche in der Hauptsache Religionsunterricht erteilten und allen übrigen Unterricht in den Dienst desselben stellten. Wie der Talmud, in dem sich die Praxis der Rabbinenschulen abspiegelt, aus Stellen der heiligen Schrift, die er mit dem Aufwande aller Schärfe des Verstandes erklärt und deutet, Normen für den Glauben und das Leben der Juden ableitet, so wurde in den Kirchenschulen die dogmatische Kirchenlehre mit Stellen der heiligen Schrift belegt, deren Deutung oft nicht geringen Scharfsinn beansprucht, und alles menschliche Wissen und Thun wird durch diese Auslegungen bestimmt. Dadurch aber wurde eine Abneigung gegen die freie wissenschaftliche Bildung und auch gegen alles Weltleben, dagegen eine Vorliebe für das Klosterleben erzeugt; so entstand eine Erziehung, welche in absoluter Weltverachtung und Ertötung des sinnlichen Menschen das Ziel und das Mittel zur Erlangung der ewigen Seligkeit erblickte. Wenn man das Ebenbild Gottes als Ziel der Erziehung hinstellte, so war das ein Ideal, das eine nähere Bestimmung mit Rücksicht auf die Aufgabe des Menschen im Erdenleben verlangte; denn erst dadurch kann es der Erziehung des Menschen feste Richtlinien geben. Die Klöster wurden die Pflanzschulen für die Geistlichen; hier erwarben sie eine einseitig-theologische Bildung. Neben den Klöstern entstanden noch Seminare für den Klerus; von hier aus gingen die Glaubensboten hinaus in die Welt, um das Evangelium im Sinne und Geiste der Kirchenlehre zu verkündigen. Wissenschaft und Kunst fanden in dieser theologischen Bildung keine Stätte, sie wurden von der geistlichen wie von der christlichen Bildung überhaupt getrennt.

3. Die Methode des Religionsunterrichts gipfelte bei den Kirchenvätern in der Katechese; die Frage in der Katechese erscheint

nur bei der Erforschung am Anfange und am Schlusse; die Belehrung selber ist ein Vortrag, dem der Zuhörer schweigend folgte. Wie schon oben dargelegt worden ist, hat Augustinus ein Buch „über die Unterweisung der Anfänger" geschrieben; von besonderer Wichtigkeit ist darin die Lehre von der Erzählung, als deren Inhalt ihm die biblische Geschichte einschließlich der Kirchengeschichte dient. Die Frage tritt bei seiner Katechese zunächst auf, um den Vorstellungskreis des Katechumenen vor Beginn des Unterrichts zu erfahren, um also zu wissen, an welche Vorstellungen die Erzählung anknüpfen muß; sodann tritt sie nach der Erzählung auf, um etwaige falsche Auffassungen und Irrtümer zu erfahren und zu berichtigen. Wichtig ist in dieser Schrift die Begründung des Religionsunterrichts auf die biblische Geschichte, sowie die Vorbereitung für und die Vergewisserung über die richtige Auffassung derselben; ein entwickelndes Verfahren zur Auffindung der in der Erzählung enthaltenen Wahrheiten ist noch nicht zu finden. Für den Katechumenen trat aber zu diesem Unterricht noch der Unterricht in der Sittenlehre im Anschluß an den Dekalog und in den Glaubenslehren auf Grund des apostolischen Glaubensbekenntnisses hinzu; dieser wurde so erteilt, daß der Katechet dasselbe laut vorsprach und der Katechumene es durch Nachsprechen auswendig lernte. In derselben Weise wurden das Vaterunser und die Sakramentslehre gelernt. Mit der Entwicklung und Ausbreitung der Kirche nahm natürlich die Zahl derjenigen ab, welche erst als Erwachsene in dieselbe eintraten, daber kam auch die kirchliche Katechese in Verfall.

3. Die Entwicklung des Schulwesens in der griechisch-römischen Welt unter dem Einfluß der Kirchenlehre.

1. Als auch die Kreise der Gebildeten vom Christentum erfaßt wurden, da war es nicht mehr angängig, in einfacher, kunstloser Weise wie im Katechumenenunterricht denselben die Lehre vorzutragen; es war notwendig geworden, auch auf die Einwürfe der philosophischen Wissenschaft gegen die Weltanschauung des Christentums einzugehen und sie zu widerlegen. Als gar Philosophen von Beruf zu dem Christentum übertraten, da konnten sie demselben keinen besseren Dienst leisten, als wenn sie, ausgerüstet mit der ganzen Bildung der Zeit, für das Christentum in die Schranken traten und den Versuch machten, die Heiden zu zwingen, mit den Waffen des Geistes gegen die Christen zu streiten; man wollte sich über Bedeutung und Inhalt des christlichen Glaubens wissenschaftlich klar werden und seine Wahrheit durch eine in ein dem philosophischen des Heidentums ähnliches System eingekleidete Theologie verteidigen und rechtfertigen. Die Katechetenschule in Alexandria, welche sich wahrscheinlich im zweiten Jahrhundert n. Chr. aus einer Veranstaltung für Katechumenenunterricht

entwickelte (Katechetik-Unterricht, Katechet, Katechumenen, Katechese), erhielt infolgedessen die Aufgabe, besonders seitdem Origenes die Leitung derselben übernommen hatte, ihre Schüler mit den Waffen auszurüsten, welche sie im Kampf mit den wissenschaftlich gebildeten Gegnern des Christentums nötig hatten und heidnische und christliche Bildung zu verschmelzen; sie mußte ihre Schüler also mit den heidnischen Bildungsstoffen und mit der wissenschaftlichen Begründung der philosophisch-dogmatischen Kirchenlehre beschäftigen. Sie wurde so in der Hauptsache eine theologische Schule, wenn sie auch von solchen besucht wurde, die nicht Kirchenlehrer wurden, und auch nebenher noch den Katechumenenunterricht besorgte. Nach ihrem Muster bildeten sich auch im 3. und 4. Jahrhundert an andern Orten solche Schulen. Es erhoben sich nun die Stimmen gegen den Besuch heidnischer Schulen seitens der Kinder christlicher Eltern immer lauter; die Katechetenschulen sollten das Bildungsbedürfnis der höher Gebildeten befriedigen und eine Bildung geben, welche den Bestrebungen der griechisch-römischen Welt und denen des Christentums gerecht würde. Eine Verschmelzung zwischen der römisch-griechischen und christlichen Bildung zur Erzeugung einer einheitlichen religiös-sittlichen Weltanschauung fand jedoch nicht statt, weil die römisch-griechische Bildung entartet und die christlichen Bildungsstoffe in der philosophisch-dogmatischen Form ihre religiös-sittliche Wirkung einbüßten. Anderseits fehlte dieser Bildung die nationale Basis, das nationale Bewußtsein, das sich im Volkstümlichen und in der Volkssprache ausdrückt. Im Verlauf einer langen, durch viele Verirrungen gehemmten Entwicklung erst hat das Christentum vermocht, aus der es umgebenden Kultur die Elemente aufzunehmen, die es zu einer ihm gleichartigen und seinem Wesen entsprechenden Bildung, Litteratur, Wissenschaft und Kunst innerhalb des nationalen Ganzen, in dem es sich entwickelte, nötig hatte. Es trat als Weltreligion in die römisch-griechische Welt ein und fand für seine Veräußerlichung und Ausbreitung zwei Weltsprachen vor, die griechische im Osten, die lateinische im Westen; mit diesen Sprachen hingen die derselben Kultur eigentümlichen Bildungswissenschaften, Grammatik, Rhetorik und Dialektik, zusammen, die zugleich mit einer Litteratur verbunden waren, deren Inhalt der römisch-griechischen Weltanschauung entnommen war und nicht immer mit der christlichen harmonierte. Leichter gestaltete sich die Einreihung der mathematischen Fächer in den christlichen Bildungsstoff, da sie weder mit der religiös-sittlichen Weltanschauung noch mit der nationalen Bildung in einer direkten Beziehung stehen; während aber die Griechen die Mathematik mit der Philosophie in Beziehung setzten, brachte sie die Kirchenpädagogik mit der Theologie in Verbindung; dort sollten sie das formelle Denken schulen, hier sollte sie sich mit den Zahlen- und Raumverhältnissen, die in der Bibel vorkommen, beschäftigen. Großes Interesse brachte die Kirche der Geschichtskunde entgegen, denn durch sie suchte man

das Christentum als Abschluß eines alten und Anfang eines neuen Zeitalters zu verstehen; man faßte sie aber nicht als eine Geschichte der menschlichen Kultur, sondern als eine Geschichte des Juden- und Christentums und der Kirche ins Auge. Am schlimmsten stand es selbstverständlich mit der Einfügung der Philosophie in den christlichen Bildungsinhalt, denn in der Philosophie war ja die römisch-griechische Weltanschauung in ihrer Vollendung und ihrem Verfall enthalten; mit dieser mußte sich also die Kirche, wenn sie dieselbe überwinden wollte, auseinandersetzen, und diese Auseinandersetzung ist der Kirche in dieser Zeit nicht gelungen. Das dogmatische Lehrgebäude der Kirche konnte sich mit den verwandten ethischen und religiösen Bestandteilen der griechischen Philosophie nicht einheitlich verschmelzen, denn es war eben schon zu sehr erstarrt. Die Anhänger der griechischen Philosophie, besonders der Platonischen, wurden als Abgefallene (Häretiker) und Feinde der Kirche bekämpft, oder man stutzte die griechische Philosophie, besonders die des Aristoteles, für die dogmatische Kirchenlehre zu. An eine eigentliche geschlossene Schule dürfen wir bei der Katechetenschule in Alexandria aber nicht denken; jeder Lehrer unterrichtete in seinem eigenen Hause, ein besonderes Schullokal für gemeinsamen Unterricht war überhaupt nicht vorhanden. Die Lehrform bestand im Mitteilen, Abhören und Disputieren, war also durchaus nicht das, was man heute eine Katechese nennt. Einen fixen Gehalt bezogen die Lehrer nicht, sondern sie erhielten Geschenke.

2. Was der Kirche allein nicht gelungen war, nämlich die Ausrottung der heidnischen Schulen, das erreichte sie mit Hilfe der Völkerwanderung; in Griechenland, Italien und im südlichen Gallien verschwanden sie meistens, und nur vereinzelte und spärliche Trümmer konnten sich in die nächsten Jahrhunderte retten. Nun trat aber die Aufgabe, für die Einführung ihrer neuen Glieder in ihre Welt- und Lebensanschauung und für die Heranbildung von Geistlichen zu sorgen, immer mehr als Aufgabe der Kirche auf. Für die elementare Bildung, welche zur Aufnahme in die Kirche doch nach Ausbildung der Kirchenlehre auch bei dem Volke vorausgesetzt werden mußte, sorgte die Kinderlehre, in welcher Lesen, Schreiben und Psalmsingen gelehrt wurde; aus ihr entwickelte sich die Parochialschule. Eine andere Art christlicher Schulen entstand in Verbindung mit dem Klosterwesen, die Klosterschule. Die Kirche hatte im Laufe der Zeit eine der Staatsverfassung ähnliche hierarchische Ordnung angenommen, welche der Entwicklung des inneren Lebens der Gemeinde hinderlich war; die von der heidnischen Philosophie erborgte Formulierung seiner Lehren bot für den Inhalt keineswegs den homogenen Ausdruck und trug im Verein mit dem ebenfalls dem Heidentum entlehnten Kultus dazu bei, daß die religiös-sittliche Wirkung des Christentums verloren ging. Die Verweltlichung der Kirche einerseits und das Abwenden

vom Diesseits anderseits waren unmittelbare Folgen dieses Kirchenchristentums; die letztere Richtung rief das Mönchstum ins Leben. Sie wurde unterstützt durch die aus der stoischen Philosophie und dem Neuplatonismus in die Kirchenlehre übergegangene Lehre von der Askese. Im 4. Jahrhundert entstanden für diesen Zweck klösterliche Gemeinschaften, die sich im Morgen- und Abendlande rasch ausbreiteten. In diese Klöster flüchtete sich auch die heidnische Wissenschaft; denn ähnlich wie seit dem 2. Jahrhundert v. Chr. das überwundene Griechentum die römischen Bürger seiner Bildung unterwarf, so siegte auch die heidnische Wissenschaft über den Abscheu, den ihr die Kirche entgegenbrachte. Mit diesen Klöstern wurden Schulen verbunden, in denen auch die heidnische Bildung gepflegt, die Jugend aber vor ihren Schattenseiten bewahrt werden sollte; die Kirche bekämpfte diese Bewegung nicht, obgleich es eigentlich eine Gegenrichtung zu ihrer Verweltlichung war, sondern bemächtigte sich der Anstalten des Mönchstums. Aus den heidnischen Bildungscentren und aus ihrem Zusammenhang mit heidnischer Weltweisheit zieht sich die Schulthätigkeit nun in die Klöster und in die Pfarreien zurück und erhält zunächst einen exklusiv kirchlichen Zuschnitt; allmählich aber übt die in das Kloster geflüchtete weltliche Weisheit und Litteratur ihren Einfluß auf die Lehrer aus und wird, kirchlich zugeschnitten, in den Lehrplan aufgenommen. So einseitig nun auch die höheren christlichen Schulen waren, so haben sie doch vor den heidnischen den Vorzug, daß sie nicht bloß Bildung, sondern auch Erziehung zu vermitteln suchten und organisch gegliedert waren, so daß sie nicht bloß einen Teil, sondern die ganze Bildung vermitteln wollten. Das nationale Gepräge geht diesem Bildungswesen ganz ab; es ist das Glied eines Organismus, der die Unterschiede des Volkstums nicht kennen will, und darin liegt sein Todeskeim. Unterstützt wurde sein Verfall durch eine pädagogische Theorie, die vom Kirchenvater Augustinus ausgebildet wurde und der zufolge die kirchliche Erziehung nicht natürliche Entwicklung zur religiös-sittlichen Persönlichkeit, sondern blinden Glauben und Gehorsam erzeugen sollte und der Mensch nicht durch eigene That, sondern nur durch die Gnade sein Ziel erreichen konnte. Dazu aber bedarf es keiner Menschenbildung, sondern nur Abrichtung. Der Gegensatz zwischen städtischer und ländlicher Bevölkerung, sowie die Geschiedenheit der höheren Stände von dem übrigen Volke machte eine allgemeine Schule, eine Volksschule, unmöglich; die Sorge für die Masse des Volkes und dessen Unterricht kam daher auch unter dem geistlichen Schulregiment nicht zur Geltung, nur bevorzugte Volksklassen genossen den kirchlich geleiteten Schulunterricht. — In der orientalischen Kirche fristete das abgestorbene Griechentum noch jahrhundertelang ein kümmerliches Dasein; die byzantinischen Gelehrten erwarben sich durch die Sammlung von zerstreuten und seltenen Werken des klassischen Altertums um die Erhaltung der Wissenschaft

und Philosophie der Alten ein großes Verdienst. Zwar übte auch hier die Kirchenlehre ihren Einfluß auf die Bildung aus, aber man hörte hier doch nie auf, sich mit den griechischen Klassikern zu beschäftigen. Von einer Volksbildung war auch hier nicht die Rede.

II. Die Entwicklung der Pädagogik im Zusammenhang mit dem Kultur- und Geistesleben und ihrem Einfluß auf die Gestaltung des Schulwesens bei den Germanen unter dem Einfluß der Kirchenlehre.

1. Das Kultur- und Geistesleben bei den Germanen unter dem Einfluß der Kirchenlehre.

1. Die Völkerwanderung zertrümmerte den römischen Staatsorganismus und legte die Geschicke Europas in die Hände der Germanen, welche nun an der Stelle der Römer die europäische Kulturarbeit zu vollbringen hatten. Vielfach ließen die Germanen die römischen Staatseinrichtungen bestehen, bildeten sie nach und suchten sie mit den eigenen zu verschmelzen; dagegen zeigten sie für die geistige Kultur der Römer auch in ihren besten Teilen kein Verständnis. Die Germanen hatten bereits eine geschlossene Welt- und Lebensanschauung, als sie in den Kreis der Kulturvölker eintraten. Sie glaubten an einen göttlichen Ursprung ihres Geschlechts und an ein glückseliges Fortleben nach dem Tode. Mit dieser höheren Weltanschauung war auch ein höheres Bewußtsein der Menschenwürde verbunden; die Frau stand wohl unter der Vormundschaft des Mannes, aber sie war die vollberechtigte Mutter ihrer Kinder, die Walterin des Hauswesens, die Genossin des Mannes, von dem sie geachtet wurde. Ein tiefer Natursinn kam in ihren religiösen Anschauungen zum Ausdruck, der dem ganzen Leben eine höhere Weihe gab; während alle Gestaltungen der Griechen plastisch, den Sinnen wahrnehmbar werden mußten, mußten die Germanen ihren Spekulationen über die Rätsel der Natur durch die Phantasie nachhelfen, wodurch die religiösen Mythen entstanden.

2. Überall, wo die Germanen auf ihren Wanderzügen hinkamen, stießen sie auf die antike Bildung und das Christentum, welche den ungebildeten Germanen besiegten; damit aber traten die Germanen in ihre Schulzeit ein. Das teils mit Gewalt den Germanen aufgedrungene, teils freiwillig angenommene Christentum verwandelte die mythische Religion derselben in eine ethische; infolge der mannigfachen Berührungspunkte zwischen der germanischen und christlichen Religion fand anfangs auch eine innige Verschmelzung zwischen beiden

statt. Dem Deutschen war die Religion eine Sache des Gemüts, und das Christentum entsprach diesen Anforderungen; das auf Liebe gegründete Verhältnis zwischen Christus und seinen Jüngern mußte ihm, bei dem Mannestreue mehr galt als Leben und Gut, sympathisch sein. Aber das Christentum kam über Rom zu den Deutschen, es hatte dort eine neue Gestaltung erhalten, war in feststehende Dogmen gefaßt worden, die dem germanischen Geistesleben fremd gegenüberstanden; daher gingen neben den germanischen Elementen, die nach Freiheit in der Geistesentwicklung strebten und in der Volksdichtung (Heliand u. a.) zum Ausdruck kamen, die kirchlichen im Christentum der Deutschen einher, welche das Geistesleben in feste Formen bannen wollten. Es ist ein Zeichen des hohen religiösen und sittlichen Gehaltes, den das Christentum hat, daß es trotz der Fesselung in starre Dogmen einer das ganze Geistesleben beherrschenden Kirche doch noch einen heilsamen Einfluß auf das Kulturleben auszuüben vermochte, zwar hauptsächlich nicht durch, sondern neben und trotz der Kirche. Die Entwicklung des religiösen Lebens im Mittelalter ist eine sich steigernde Reihe von Anstrengungen, das Sittliche mit dem Religiösen zu vereinigen; solange das germanische Element noch vorherrschte und jugendliche Frische und Lebenskraft zeigte, hatten diese Anstrengungen auch Erfolg; als jedoch die Kirche als soziale, politische und wirtschaftliche Macht die mittelalterliche Kultur überwältigte, war es mit dieser Verschmelzung vorbei. Mit rechtlichen und ceremoniellen Vorschriften begann diese Kirche die Erziehung der Germanen; das Ziel ging auf eine Eingliederung des Einzelnen nach allen Lebensrichtungen hin in den Organismus der Kirche hinaus. So vernichtete die kirchliche Erziehung das Jugendlich-Frische, das Ursprüngliche der germanischen Bildung, ohne einen Ersatz für das innere Leben zu bieten; wohl nehmen die Germanen zum Teil freiwillig, meist aber gezwungen die neue Lehre an, allein sie befruchtete wenig ihr geistiges Leben in der kirchlichen Form, in der sie eingeschlossen war. Der engherzige theologische Geist, das verknöcherte Religiöse, die Weltunfreudigkeit, die Unduldsamkeit und anderes drang aus der greis gewordenen römischen und griechischen Civilisation mit dem Staatschristentum nun auch ins germanische Leben ein. — Diese Bestrebungen der Kirche wurden ganz besonders gefördert durch das Mönchstum, welches durch die Ordensregel des Benedikt von Nursia (480—543) und durch das von demselben gegründete Kloster von Monte-Casino bei Neapel eine feste Gestalt erhalten hatte. Die Klöster der Benediktiner haben, solange sie die Kultur förderten, segensreich gewirkt, denn sie verbreiteten Kultur und Bildung und bewahrten und mehrten die Schätze der Wissenschaft und der Kunst. In den Klöstern der Iren und Angelsachsen findet die Bildung eine ernste Pflege, hier werden auch die Schriften der Alten erhalten; aus Italien her holte man sich Handschriften und schrieb die Bücher

ab. Aber sonst war in der Kirche vielfach die Unbildung zu Hause; die Geistlichen waren weder des Lesens noch des Schreibens kundig, man zerstörte alles, was ans Heidnische erinnerte, sowohl das Heidnischrömische als das Heidnischgermanische; das Heldenlied verstummte, der Quell versiegte, aus dem die Poesie ihre Lebenskraft erhalten hatte; der neue Quell, den man fließen ließ, enthielt trübes Wasser. Eine Geistlichkeit, fremd dem nationalen Empfinden, beherrschte das geistige Leben und hatte sich allein in den Besitz der Bildung gesetzt; wieder, wie in den Anfangszeiten eines Kulturlebens, ist die priesterliche Kaste die einzige Trägerin des Geisteslebens. Die einheimische Sprache mußte der lateinischen weichen, die christliche Bildung wurde eine kirchliche und stellte sich fremd dem Volkstümlichen gegenüber. — Ihren Anfang nahm die kirchliche Bildung schon mit Ulfilas, einem Manne mit frischer, jugendlicher Begeisterung für die Lehre Jesu, die er in der Volkssprache verkündigte; er gab seinem Volke zum erstenmale ein Buch in der eigenen Sprache in die Hand und führte es aus der Kultur der nur mündlichen Überlieferungen hinaus in die Zeit eines schriftlich festgelegten Wissens. Mit Zuhilfenahme der Runen schuf er aus den griechischen Buchstaben eine germanische Schrift, in welcher nun das ganze geistige Schaffen des Volkes niedergelegt werden konnte. Syrische Mönche, welche in Deutschland zuerst das Christentum verkündigten, hatten dasselbe nicht von den Römern, sondern aus Gallien empfangen und ließen noch eine freiere Auffassung des Christentums, dem nationalen Geistesleben der Germanen entsprechend, zu; aber bald mußte dasselbe einem streng kirchlichen weichen. In dem ersten Jahrtausend n. Chr. lag daher in der ganzen Welt des Christentums Wissenschaft und Kunst darnieder; das religiöse und theologische Denken dieses Zeitraumes hat auf alle wissenschaftlichen und künstlerischen Bestrebungen zerstörend eingewirkt, das Christentum ist Kirche und der Christenglaube Dogma geworden. Nur eine kirchliche Litteratur blühte an allen Ecken und Enden, und diese ist vielfach eine Litteratur des erbitterten Kampfes und gehässigster Dogmenstreitigkeiten. Im Südosten herrschte die griechische Sprache, im Westen, in Mittel- und Nordeuropa die lateinische als Sprache der Kirche, der Wissenschaft und Kunst, als Sprache der Klostermönche, welche so gut wie allein die Träger der Bildung ausmachen; die neuen Völker, welche, wie die Germanen, in die ersten Kreise höheren Bildungslebens eintraten, empfingen dasselbe zugleich mit dem kirchlichen Christentum in lateinischer Sprache von Rom herüber, und der alte einheimische Geist wurde von diesem Fremden vielfach verfolgt und unterdrückt. Bis zu den Zeiten der Araber fanden daher die litterarischen Schätze des Altertums und die Wissenschaften eine Zuflucht nur in Byzanz und bei den Persern; doch auch hier wurde nichts Neues geschaffen, sondern im günstigsten Falle das Alte erhalten und dem Zeitgeiste accommodiert.

3. Dafür schlägt in den entlegeneren Ländern Asiens die Bildung ihren Thron auf; dort blühen Wissenschaft und Kunst. Die Araber bringen für das westliche Asien eine neue Kulturperiode hervor; begeistert durch eine neue Religion gelangen sie mit überraschender Schnelligkeit zu einer Höhe der Wissenschaft und Kunst, von welcher ein heller Glanz auch über Europa ausströmt. Sie beschäftigten sich, angeregt von der blühenden Hochschule in Alexandrien, eifrig mit theologischen, philosophischen, naturwissenschaftlichen und mathematischen Studien und gelangten zu jener Freiheit des religiösen Denkens, die gerade in der Dunkelheit dieser Jahrhunderte als ein köstliches Licht uns entgegenleuchtet; sie sind die eigentlichen Träger der geistigen Kultur in dieser Zeit, da Europa im tiefen Geistesschlafe liegt, und werden auch später die Wecker des romanisch-germanischen Bildungslebens. Besonders Plato und Aristoteles sind die Säulen der arabischen Philosophie, welche im 9. und 10. Jahrhundert zur vollen Blüte gelangte, jedoch nur insofern über die Alten hinauskam, als die realistische Seite der aristotelischen Philosophie besonders betont wurde; Größeres leistete dieses Volk auf dem Felde des empirischen Wissens, des selbst Gesehenen und Erfahrenen, auf dem Gebiete der Geschichte, Geographie, Naturwissenschaft, Mathematik, Astronomie und Sprachwissenschaft. Kein Volk hat bis ins spätere Mittelalter hinein so viele Männer auf Reisen geschickt, als die Araber; alle Zonen wurden um zoologischer, botanischer und geologischer Studien willen durchforscht. Schon im 8. Jahrhundert hatten die Araber die Meerenge von Gibraltar überschritten und fast ganz Spanien erobert, in dem sie ihre Herrschaft bis gegen Ende des 15. Jahrhunderts behaupteten; und auch auf europäischem Boden entfaltete sich die arabische Kultur in der schönsten Weise. Wer sich wissenschaftlichen Studien widmen wollte, mußte nach Spanien gehen, denn bis zum 11. Jahrhundert wurden die Wissenschaften nur auf den maurischen Hochschulen gepflegt. Die Araber nahmen die Errungenschaften früherer Kulturvölker in sich auf, stützten sich darauf und setzten sie fort, gründeten Bildungsstätten für ganz Europa und verbreiteten ein neues Geistesleben über die anderen Kulturländer, welche bis dahin in tiefem Geistesschlafe liegen mußten. Nur vorübergehend ist Deutschland durch einen mächtigen Fürsten und großen Staatsmann aus diesem Schlafe geweckt worden, durch Karl den Großen; die Kirche aber sorgte dafür, daß es bald wieder in den Geistesschlaf versank.

4. Karl d. Gr. suchte die Einheit seines Reiches nicht nur äußerlich durch Unterwerfung der einzelnen Völkerschaften und Einfügung derselben in den staatlichen Verband, sondern auch innerlich durch Schaffung eines einheitlichen geistigen Lebens herzustellen; er führte daher in der Regelung der Kirchenverfassung und in der Heidenmission das Werk des Bonifacius weiter. In den Tagen Karl Martells und Pipins streifte dieser predigend und bekehrend

durch die deutschen Wälder und verkündigte die Botschaft von Christus und den Gehorsam gegen Rom; er war ein unduldsamer, papistisch gesinnter, aber thatkräftiger und umsichtiger Mann, dem die freiere Geisteswelt seiner Vorgänger in der Mission, der irisch-schottischen Mönche, verhaßt war. In lateinischer Predigt redete er zum Volke und wurde so einer der mächtigsten Vorkämpfer des Romanismus und Latinismus dieser Zeit, einer der siegreichsten Zerstörer des alten nationalen Geistes der Deutschen. Indem Karl d. Gr. die kirchlichen Einrichtungen mit seiner weltlichen Macht schützte und seinem Staate durch die Verbindung der fränkischen Kirche mit der römischen, wie sie von Bonifacius angebahnt war, einen kirchlichen Zweck gab, bahnte er die Verquickung von staatlichen und kirchlichen Interessen an, welche dem Mittelalter den Charakter giebt. Karl d. Gr. war ein Mann, der tief innerlich all die Geistesbestrebungen einer neuen Zeit in sich aufgenommen hatte, die Verehrung der lateinischen Bildung und die Freude an der nationalen Sprache und Dichtung; er wollte Kirche und Bildung auf nationalen Boden stellen. Er betrachtete das Christentum als das beste Erziehungsmittel seiner Völker und legte besonders Wert auf die Veredlung der Sitten durch dasselbe; vom edelsten Bildungseifer beseelt, geht er lernend allen voran, das ganze Wissen seines Jahrhunderts sich anzueignen; Schulen werden errichtet, und von allen Seiten ruft er Gelehrte und Dichter an seinen Hof, welche die Sprache und Wissenschaft Roms in den deutschen Ländern weiter ausbreiten. Die Pflege der klassischen Bildung machte den Kaiser aber nicht blind gegen die geistigen Bedürfnisse des Volkes und die Hebung der heimischen Sprache; auf dem Konzile zu Tours wurde 813 der Geistlichkeit der Gebrauch der Volksmundart geboten, sie sollten deutsch predigen und unterrichten; die Heldenlieder wurden gesammelt, die erste deutsche Grammatik und Übersetzungen des Vaterunsers, des Evangeliums Matthäus u. s. w. in Angriff genommen. Aber die Geistlichkeit, die in Kirche und Schule wirkte, nahm auf die Absichten des Kaisers keine Rücksicht und ließ namentlich das Volk, das sie nur als Mittel zur Verwirklichung der eigenen Lebenszwecke ansah, in Unwissenheit. Auch war es in der Wirklichkeit kein nationaler Staat, den Karl d. Gr. und seine Nachfolger anstrebten, sondern ein Weltreich, dessen Teilen der nationale Gedanke und das nationale Gefühl fehlten, infolgedessen aber auch die nationale Sprache und die nationale Bildung.

5. Immer deutlicher trat die K i r c h e des selbständig organisierenden P a p s t t u m s mit ihrer Absicht, nicht bloß die verehrungswürdigste Kulturträgerin und Erzieherin zu religiös-sittlichen, socialen und sittlichen Lebensnormen, sondern auch die Beherrscherin im Reiche der Gedanken und Ideen zu sein, hervor; diese Absicht vermochte sie um so leichter zu verwirklichen, da ihr in den Nachfolgern Karls keine mächtigen Herrscher entgegentraten. Karls d. Gr. Bestrebungen, dem Laientum Anteil an der höheren Bildung zu geben und die deutsche

Sprache zur gleichen Geltung mit der lateinischen zu erheben, überlebten kaum das nächste Geschlecht; schon sein Sohn Ludwig der Fromme war nicht mehr von denselben Gedanken erfüllt wie sein Vater, doch war er bestrebt, die Sachsen, welche das Schwert Karls zum Christentum gezwungen hatte, auch geistig und innerlich an dasselbe zu fesseln. Zur Erreichung dieses Zieles ließ er durch einen Geistlichen, welcher bei seinen Landsleuten den Ruf eines kunstgeübten Sängers besaß, die Bibel im Anschluß an die Überlieferungen der heimischen Mythen und Heldenpoesie in sächsische Verse übersetzen, um den Sachsen durch die altgewöhnte Form dem neuen Inhalte geneigter zu machen; davon ist das Neue Testament im Original erhalten, es ist der Heliand. Unverbrüchliche Treue, die den König und seine Gefolgsleute miteinander vereinigt, ist das Ideal germanischer Dichtung; der Heiland erscheint als der König, der Schätze spendet, dessen milde Freigebigkeit die Mannen, die kühnen Helden und Fahrgenossen, seine Jünger, an ihn fesselt und ihm verpflichtet; die Bergpredigt klingt wie eine freie Ansprache, welche der König an die Dingversammlung hält. Aber schon bei dem unter Ludwig d. Deutschen entstandenen Otfried, der denselben Zweck und Inhalt wie der Heliand hat, machte sich der romanisch-kirchliche Einfluß geltend; ihm liegt der Vulgatatext zu Grunde, und die Bibelkommentare des Hrabanus, sowie die Kirchenväter sind zu Rate gezogen worden. Doch muß auch diesem Werke wie dem Heliand der Ruhm bleiben, versucht zu haben, den Germanen eine auf christlichem Boden stehende national-deutsche Kultur zu schaffen; aber der immer mehr und mit Macht sich geltend machende Einfluß des romanischen Geisteslebens hemmte diese Bestrebungen und drückte das deutsche Kultur- und Geistesleben nieder. Zwar brachte der Übergang des freien Germanen zum seßhaften Leben, zum Ackerbau, manchen Fortschritt in der intellektuellen Bildung; technische Errungenschaften, bessere Geräte, neue Verwendungen des Viehes im Dienste des Ackerbaues u. dgl. mußten ohne weiteres den Verstand und das Gefühl für das Abstrakte kräftigen, auch blieb mehr Zeit und Muße zur Pflege geistiger Bildung. Allmählich bildete sich ein Adel heraus, dessen sociale Bedeutung auf reichem Grundeigentum beruht, ein freies Bauerntum auf eigenem Grundbesitz und ein höriges, das der Bestellung adliger Äcker Kraft und Arbeit widmet; im geistigen Leben trat jedoch diese sociale Gliederung nicht besonders hervor. Die wilden Kriegsstürme drückten den Laien statt der Feder die Waffen in die Hände, sie wandten sich von Wissenschaft und Kunst ab und überließen sie dem Klerus; der Kriegerstand trat neben der Geistlichkeit in den Vordergrund; die Bauern — einen eigentlichen Handwerker- und Kaufmannsstand gab es nicht — verloren alle Bedeutung im öffentlichen Leben. Unter Heinrich I., dem eigentlichen Gründer des deutschen Reiches und der deutschen Nation, erwachen die Ideen Karls d. Gr. von neuem, aber auch der Traum von der Wiederherstellung

des römischen Weltreichs berückt wieder die germanische Welt unter seinen Nachfolgern. Deutschland wird stark unter den Heinrichen und Ottonen; aber auch die Kirche gewinnt neue Macht über die Gemüter und breitet ihre Herrschaft aus. Ein starkes Papsttum tritt einem starken Kaisertume gegenüber und gewinnt endlich die Oberherrschaft; das Kloster Cluny in Frankreich wird zum Ausgangspunkt einer reformatorischen Bewegung innerhalb der Kirche, welche der Verwilderung der Geistlichkeit und der Sittenlosigkeit der Päpste Schranken setzte, die Askese zur Herrschaft brachte und die Kirche stark und mächtig machte. Das Heimisch-Volkstümliche tritt immer mehr zurück, man fühlt sich weit mehr verschwistert mit der römischen Welt, die Erinnerungen an das germanische Altertum löschen immer mehr aus. Die Sprache der Kirche, die lateinische, wurde immer mehr die Sprache der Wissenschaft und Litteratur, sie nahm viele germanische Begriffe in sich auf und erhielt eine neue Form; die deutsche Sprache wurde so immer mehr aus dem öffentlichen Leben hinausgedrängt und dem Zerfall in zahllose Mundarten preisgegeben. Die germanischen Elemente der Religion wurden von den römischen Dogmen vollständig aufgesogen, die Heidengötter lebten in dem Begriffe des Teufels fort; die Scheu vor dem geheimnisvollen Heiligen und die Furcht vor den Dämonen und der Macht der Priester erfüllte die Seelen, und die damit zusammenhängende äußerliche Auffassung und Übung der Religion unterdrückte die sittliche Wirkung derselben.

2. Die Entwicklung der Erziehungswissenschaft bei den Germanen unter dem Einfluß der Kirchenlehre.

1. Dem Mittelalter war in Deutschland die Aufgabe gestellt, den Ausgleich zwischen antiker und christlicher Bildung zu finden; da aber dem Träger der Bildung, der römischen Weltkirche, die nationale Basis fehlte, so ist ihm dieser Ausgleich nicht gelungen. Sie hatte die Reste der griechisch-römischen Kultur in sich aufgenommen und zu den Germanen herübergebracht; sie wurde für diese die Bringerin und Vermittlerin einer höheren Bildung, eine Lehrmeisterin, von welcher die germanischen Völker während des ganzen Mittelalters in Zucht und Unterricht gehalten worden sind. Einen Fortschritt in der Theorie der Pädagogik hat das Mittelalter nicht zu verzeichnen; die Überlieferung beherrschte die Geister auch in Erziehungsfragen; was wir daher in den Schriften einzelner Pädagogen zerstreut über die Theorie der Pädagogik finden, das ist in der Hauptsache den Schriften der Alten und der Kirchenväter entnommen. Der Angelsachse Alkuin (735—804) hatte in seiner Jugend den Segen der Bildung, welche in den Klöstern der Iren und Angelsachen eine ernste Pflege gefunden hatte, genossen und wurde selbst der Vorsteher einer solchen Bildungsanstalt in York in England. Auf einer Reise nach Rom kam er mit

Karl d. Gr. zusammen und versprach demselben, ihn bei der Anlegung von Unterrichtsanstalten mit allen Kräften zu unterstützen; 782 kam er an Karls Hof, wo er sich später bleibend niederließ, der Hauptträger der Bildungsideen des Kaisers wurde und dann in der gelehrten Schule zu Tours einen Mittelpunkt für die gelehrte Bildung im Frankenreich schuf. Er geht von der Ansicht aus, daß dem Menschen der Trieb nach Glückseligkeit eigen und die Weisheit die Führerin dahin sei; diese aber kann nur durch den Unterricht erlangt werden, denn „wie der Feuerhaufen im Kieselstein sich verborgen hält und dessen harret, der ihn hervorlockt, so schlummern im menschlichen Geiste keimartig die mannigfaltigsten Kräfte und Fertigkeiten und harren einer Hand, unter deren Pflege sie hervorsprießen und gedeihen zur erfreulichen Frucht". Alkuin bespricht den Unterricht in den Klosterschulen und giebt Anleitungen zu demselben; er betonte die formale Bildungskraft der freien Künste und suchte vor allen Dingen in die heilige Schrift einzuführen. „Die freien Künste befähigen zum Studium der heiligen Schrift; dieses Studium allein giebt die wahre Weisheit." Ausgangspunkt und Mittelpunkt der freien Künste ist ihm die lateinische Grammatik, bei deren Studium er also neben der formalen Bildung das Verständnis der Bibel im Auge hat. Hinsichtlich der Einrichtung der Schulen empfahl Alkuin eine Art Klassensystem, denn die Schüler sollten nach ihren Kenntnissen in getrennten Abteilungen unterrichtet werden. Bezüglich der Lehrform tritt er für den Dialog ein, denn „verständig fragen heißt unterrichten"; er hat auch in den meisten Fächern Schriften zum Behufe des Unterrichts in dialogischer Form abgefaßt.

2. Hrabanus Maurus (776—856), Schüler, Mönch, Lehrer und Abt des Klosters Fulda und ein Schüler Alkuins in Tours, hat sich besonders in der Schrift: „Von der Unterweisung des Geistlichen" mit pädagogischen Fragen beschäftigt; er lehnte sich darin vielfach an Quintilian, Augustinus und Alkuin an und verband damit die Ergebnisse eigener Erfahrung und eigenen Nachdenkens. Er geht weder von einer psychologischen Grundlage aus, noch begründet er seine Forderungen durch Hinweis auf die Gesetze der Geistesentwicklung und der Geistesthätigkeit sowie der Natur des Lehrgegenstandes, sondern er prüft die überlieferten pädagogischen Ansichten bloß auf ihre Übereinstimmung mit der Kirchenlehre und baut seine Unterweisungen auf die eigene Erfahrung auf; sein Buch giebt ein Bild von den damaligen Anforderungen an das Bildungswesen. Zur Belehrung bot Hrabanus neben anderen Werken auch ein „Buch der Welt" (Universo), eine Art Encyklopädie der Weltkunde, ein Sammelwerk des Wissenswertesten und Wissensnotwendigsten aus allen Gebieten des Wissens seiner Zeit auf Grund der vorhandenen Quellenwerke; die schriftliche Überlieferung ist für Hrabanus die alleinige Quelle des Wissens, auch des Naturwissens; sein Sachwissen ist reines Wortwissen;

es fehlt ihm jede anschauliche Grundlage. Wie Alkuin, so hat auch Hrabanus eine Schrift über die Seele geschrieben, die sich über „Namen, Wesen, Entstehung, Eigenschaften und Sitz" der Seele verbreitet, aber nur eine Einleitung zur Sittenlehre sein soll und sich an die Kirchenväter, besonders an Augustinus, anschloß; von einer wissenschaftlichen Behandlung des Gegenstandes findet man darin keine Spur. Die Weisheit soll zur Glückseligkeit führen, sie steht im Dienste der heiligen Schrift; der Ursprung und die Grundlage der der Weisheit dienenden sieben freien Künste ist die Grammatik, die sich an die alten Schriftsteller anschließt. Die Schriften der Alten werden aber nur um der Sprachformen und der Sprachgesetze, nicht um des Inhaltes willen benutzt, denn dieser muß streng durch die Kirchenlehre geprüft und an ihr gemessen werden, da die heilige Schrift das Endziel alles Wissens ist. Das Wissen muß früh und durch anstrengende Geistesthätigkeit gewonnen werden; daher muß jeder Unterricht das eigene Denken und Streben des Schülers anregen und das mechanische Auswendiglernen vermeiden; der Lehrer muß also seinen Unterricht so gestalten, daß derselbe die Aufmerksamkeit des Schülers in Anspruch nimmt, daß er klar, geordnet, lebendig und der Geistesfähigkeit angepaßt ist. Daher muß der Lehrer schlicht erzählen, durch geschickte Fragen zum Denken anregen und durch Beweis und Beispiel überzeugen; wie aber jede Kenntnis zur Erkenntnis, so muß jede anerkannte Wahrheit zu Leben und That werden. Dieser Theorie des Unterrichts entsprach wohl auch die Praxis des Hrabanus Maurus, der der berühmteste Lehrer der Klosterschulen war; bei den meisten anderen Lehrern der Kloster- und Domschulen dürfen wir eine solche Praxis nicht suchen. Die Zucht steht bei Hrabanus höher als der Unterricht, denn sie führt am ersten zur Tugend; sie wird bestimmt durch die Klosterregeln. Das beste Erziehungsmittel ist das Beispiel des Lehrers; die Handhabung der Zucht soll sich nach Individualität und Alter des Zöglings richten.

3. Die Entwicklung des Schulwesens bei den Germanen unter dem Einfluß der Kirchenlehre.

1. Die Germanen legten schon in der Urzeit ein großes Gewicht auf eine gute Erziehung; es leitete sie dabei mehr oder weniger bewußt das Einsehen, daß ihre kräftige und wilde Natur ganz besonders der Zähmung und Schulung bedürfe, was bei ihrem unbestimmten Rechtswesen und ihrer schwachen Staatsgewalt nur durch eine strenge und unablässige Zucht von Kindesbeinen an möglich war. Wenn dem Griechen bei der Erziehung ein edler und schöner, dem Römer ein kluger und praktischer Staatsmann, dem Israeliten aber ein Mann Gottes vorschwebte, so suchte der Germane die Ausbildung eines ritterlichen Mannes zu erzielen; Kriegsruhm war des

germanischen Mannes höchstes Ziel, Kraft und Gesundheit der Weg dazu. Der germanische Staat war vornehmlich und anfangs einzig Kriegerstaat; auch die Gedanken seiner Bürger waren von Heereszug und Kampfesleben beherrscht, was in den religiösen Anschauungen und in der Sprache deutlich hervortritt. Bei der unvollkommenen Entwicklung des Familienlebens, in dem Weib und Kind ganz in die Hände des Mannes gegeben waren, hatte die Freiheit persönlicher Entwicklung in der Familie wie im Geschlecht eine Stätte; und wenn der Staat die Freiheit des Mannes militärisch und rechtlich band, so fesselte ihn das Geschlecht in gleicher Richtung. Die festesten Bande staatlichen und sippenhaften Lebens umschlossen somit Mann, Weib und Kind der germanischen Urzeit; außer ihnen gab es kein Heil, nicht einmal ein menschliches Dasein. Das staatliche und sippenhafte Leben aber ging im kriegerischen Leben auf; es ist daher leicht begreiflich, daß die Erziehung auch einen kriegerischen Charakter erhielt. Die Priester, welche den Verkehr mit den Göttern vermittelten, verstanden das Schreiben und Lesen der Runen; die meisten Krieger begehrten diese Kenntnis nicht, Bauern und Händler lernten sie aber allmählich durch den Gebrauch kennen; zu litterarischen Aufzeichnungen wurden sie nicht verwendet. Die Kenntnis der lateinischen Sprache erwarben Deutsche im römischen Kriegsdienst. Darnach richtete sich auch die Erziehung. Das Ideal derselben kam dem griechischen Erziehungsideal am nächsten, es war aber nicht durch einseitige ästhetische oder politische Gesichtspunkte beschränkt. Die religiös-sittliche Erziehung sollte Mut, Tapferkeit, Wahrhaftigkeit und Ehrfurcht gegen die Götter erzeugen, aber weiterhin auch Hochachtung gegen die Frauen, Ehrerbietung gegen das Alter, aufopfernde Liebe, Freigebigkeit gegen Dienst- und Gefolgsleute, Gastfreundschaft gegen Fremde, Barmherzigkeit gegen Arme und Leidende, Bescheidenheit und Keuschheit. Hand in Hand mit der sittlichen Erziehung ging die praktische, die Übung im Gebrauch der Waffen, im Lenken der Pferde, in der Feld- und Hausarbeit u. s. w. Die erste Erziehung lag in der Hand der Mutter; sie nährte und pflegte ihr Kind selbst, wobei Gewöhnung an Einfachheit in Kleidung und Kost, sowie Abhärtung und Mäßigkeit besonders beachtet wurden. Der Knabe folgte dem Vater auf die Jagd, und durch kriegerische Spiele bereitete er sich für den Kriegsdienst vor. Sodann mußte der junge Germane auch den geistigen Bildungsschatz seines Volkes in sich aufnehmen; dieser bestand in Tierfabeln, in Sagen von Göttern und Helden, in geschichtlichen Überlieferungen und in Volksrechten. In den Tieren erkannte der Germane Wesen, welche ihm in der Natur am nächsten standen; um sie zu besiegen, mußte man ihr Wesen kennen lernen. Dieses Wesen verglich man mit dem menschlichen und gab nun seinen Zu- und Abneigungen gegen Nachbarn in Gleichnissen aus der Tierwelt bildlichen Ausdruck. Die Tierfabel des Germanen, der in der Natur die Gott-

heit ehrte, knüpft aber anderseits, wie die Heldensage, auch an die Götter an und stellt hier besonders die Schattenseiten derselben dar. Da man keine Bücher besaß, so mußte dieser Bildungsschatz durch Vorträge bei Volksfesten und Gerichtsverhandlungen, durch Einprägen von Sprüchwörtern u. s. w. vermittelt werden. Ein zeitweiliger Aufenthalt bei Verwandten und Freunden vollendete die Erziehung in der Urzeit.

2. Indem das Volk immer mehr und mehr seßhaft wurde, veränderten sich seine wirtschaftlichen und staatlichen Verhältnisse, was wieder nicht ohne Einfluß auf die Erziehung blieb. Infolge der Einrichtung der Weidewirtschaft bedurfte man zahlreicher viehwartender Menschen, als welche die Kriegsgefangenen, die früher geopfert wurden, verwendet wurden; dies war der erste Ansatz zur sozialen Gliederung der Nation, welche durch den Übergang zur Ackerwirtschaft noch mehr befestigt und durch Ausbildung des Standes der Halbfreien aus den unterworfenen keltischen Völkerschaften erst vollständig verwirklicht wurde. Durch Berührung mit Völkern von höherer Kultur, wie mit den Kelten und namentlich mit den Römern, kam eine Fülle neuer Anschauungen ins Land; auch die Thätigkeit des einheimischen, freilich überaus spärlichen Handwerks erfuhr eine gewisse Förderung. Vor allen Dingen wurden nach und nach die kriegerischen Gedanken des Volkes mehr in den Hintergrund gedrängt und der alte Kriegsstaat durch einen neuen Friedensstaat ersetzt. Aber noch war man unendlich fern von einer freien Standesbildung aus dem Wettbewerb hochstehender wirtschaftlicher, geistiger und sozialer Kräfte; rechtlich und kastenartig geschlossen blieb selbst die werdende gesellschaftliche Gliederung noch auf Jahrhunderte hinaus. Die Kultur aber war noch nicht differenziert; noch gab es keine Städte, noch lebte alles materiell eintönig vom geringen Ertrag des Anbaus und von Wald und Weide, daher auch bei den freien Männern noch kein Geschmack an geistigem Genuß und wahrer Muße zu finden war. Ackerbau und Handwerk war Sache des Gesindes und des Weibes; letzteres hatte auch die Tradition und die Mehrung der geistigen Güter zu besorgen, der Mann widmete sich dem Krieg und der Jagd. Aber nur eine weitgehende Arbeitsteilung gewährt dem Menschen Einsicht in die unendliche Fülle natürlicher Beziehungen, die ihn umgeben; nur menschliche Organisation beherrscht die Natur der Außen- und Innenwelt und wirkt dadurch befreiend. Es ist daher leicht begreiflich, daß bei den geschilderten wirtschaftlichen und sozialen Verhältnissen die rein empirische Anwendung der Geisteskräfte noch sehr unvollkommen von statten gehen mußte; von einem wissenschaftlichen Ergreifen der Außenwelt, von einer künstlerischen Erfassung durch die Anschauung kann daher noch keine Rede sein. Ähnlich ist es mit der Ausbildung des sittlichen Lebens; hier fehlte die große Welt weitreichender Erfahrung, die allein imstande ist, dem Verstand zur

Beherrschung der Triebe zu verhelfen; an ihrer Stelle stand der Zwang der Gemeinschaften, des Staates, des Geschlechts, der Familie. In der Familie aber nahm die Frau bei den Germanen eine viel geachtetere Stellung ein als bei den Griechen und Römern; das germanische Familienleben beruhte auf Liebe, die Liebe aber ist das Leben des Weibes. Dadurch aber erhielt das germanische Volk eine unzerstörbare Burg, in deren Schutz es sich bei allen nationalen Unglücksfällen wieder erholte. Die Erziehung in der Römerzeit leitete auch in der Hauptsache die Familie und das Volk. Bis zum 7. Jahre lag sie ganz in den Händen der Frauen, nach dieser Zeit kam sie in die Hände der Männer. In den ersten 7 Lebensjahren waren Spiel und Speerübungen die Haupterziehungsmittel, ebenso wurde die Reitkunst von früher Jugend an gepflegt. Lesen und schreiben konnten nur wenige; der Bauer und der Händler begnügten sich mit einigen Runen als Merkzeichen in ihrem Gewerbe, nur einzelne Männer und Frauen teilten sich Geschriebens mit. Diese richteten ihre Geistesthätigkeit auch auf das Erkennen und Verstehen des Weltalls, der wunderbar wirkenden Kräfte der Natur und des Einklangs und Grundes aller Dinge. Aber die Phantasie verknüpfte auf dieser Stufe der Menschenentwicklung, auf welcher die Germanen standen, alles mit den Göttersagen; ein ruhiges Beobachten, Messen, Vergleichen und Durchdenken, also eine Wissenschaft, finden wir nicht, aber natürlich viel Aberglauben. Auch Schulen fehlten in dieser Zeit in Germanien nicht ganz. Es gab zunächst keltische Schulen. Die Lehrer an denselben gehörten zum Priesterstand (Druiden), und der Unterricht bezog sich auf die keltische Geheimlehre (philosophische Betrachtungen, astronomische, rechtliche und medizinische Belehrungen). Diese Schulen wurden von den Römern ausgerottet. Germanische Schulen erwähnen die Römer nicht, sie waren wohl auch nicht vorhanden. Die Belehrung übernahm hier Familie und Volk.

3. Eine neue Zeit begann für das germanische Kulturleben und Bildungswesen mit der Zeit der Völkerwanderung, welche die Germanen in innige Berührung mit dem romanischen Kultur- und Geistesleben brachte; die Entwicklung des nationalen Kulturlebens und Bildungswesens wurde gehemmt und ihm bis über die Reformation hinaus der nationale Charakter genommen; ein Ausgleich zwischen germanischem und romanischem Kulturleben fand nur zu Gunsten des letzteren statt, wenn auch nicht ohne Kampf. Diesen Kampf begannen die Ostgoten, ihn setzten die Westgoten fort, und er wurde zunächst durch Unterwerfung des germanischen Wesens unter das romanische von den Franken beendigt. Wir sehen hier schon dieselben germanischen Geisteselemente auftreten, wie sie in der Reformation auftreten, die natürliche religiöse Weltanschauung und die nationale Sprache. Die alte Gauverfassung, in der Recht und Bildung begründet war, wurde durch die Völkerwanderung zerbrochen und konnte sich mit ihren Rechten und Sitten

unter den fremden Völkern und den Einflüssen fremder Rechte und Sitten nicht wieder bilden; das Recht und das Interesse des Einzelbesitzes trat an die Stelle des Gemeinschaftsbesitzes. Damit aber ging auch die Gewalt, welche die alte Einheit des Gaues über den Geist der Einzelnen hatte, verloren. Der alte Volksglaube löste sich infolgedessen in Einzelglauben auf, der seine Macht verlor und dem Christentum, mit dem die Germanen in der Völkerwanderung in Berührung kamen, unterlag, ohne daß jedoch damit auch das germanische Eigenwesen in der Religion aufgehoben wurde. Die Goten neigten sich dem Arianismus zu, und Ulfilas gab durch seine Bibelübersetzung dem deutschen Wort und der deutschen Schrift das Bürgerrecht in der Litteratur und machte sie zum nationalen Bildungsmittel. Das Latein war freilich die Sprache des öffentlichen Lebens; es wurde in allen Geschäftsstuben gehört und in jeder feierlichen Urkunde gebraucht. Es versteht sich daher von selbst, daß alle vornehmen Germanen das Latein wenigstens oberflächlich verstanden; wer aber auf feine Bildung Anspruch machte, der lernte auch das Griechische, welches immer noch die Weltsprache der Mittelmeerländer war. Der dem römischen Sinnenleben verfallene Frankenkönig Chlodwig verhalf dem römischen Christentum und der römischen Bildung mit der lateinischen Sprache zum Sieg. Dieser wurde dadurch unterstützt, daß das Römerreich immer noch ein, wenn auch im Verfall befindliches Weltreich war, daß Christentum und Bildung in ihm feste Formen angenommen hatten und darin eine der Naturform des germanischen Wesens überlegene Macht besaßen, und daß römische Sitten und Sprache allenthalben feste Wurzeln geschlagen hatten. Griechisch-römische und kirchlich-römische Schulen fanden sich überall in den Ländern, welche von den Goten und Franken bewohnt waren. Bei den fränkischen Großen machte sich die Neigung geltend, es den Römern in Sitten und Gebräuchen nachzuthun; sie fanden auch Geschmack an den geistigen Bestrebungen und schickten ihre Kinder in römische Schulen oder ließen sie von Privatlehrern unterrichten. Nach römischem Vorbild wurde an dem Königshof für die Sprößlinge der edelsten fränkischen Familien eine Schule errichtet, wie einst eine solche (schola palatii) in der Residenz der gallischen Kaiser zu Trier bestanden hatte. Die Franken hatten die Religion der besiegten Römer und mit derselben auch alle Einrichtungen der römisch-katholischen Kirche in ihr Staatswesen mit herübergenommen. Im 4. Jahrhundert waren noch überall römisch-griechische Bildungsanstalten in Gallien und den von den Römern besetzten germanischen Ländern, aber die Stürme der Völkerwanderung fegten die meisten weg, der Rest wurde später von den kirchlichen Schulen unterdrückt. Das Christentum fand anfangs nur bei den Bewohnern der Städte Eingang, die Landbewohner blieben bei ihrem alten Glauben; Chlodwig verhalf ihm aus rein staatsmännischer Erwägung in der römischen

Form und mit ihm römischer Sitte und römischer Bildung zum völligen Siege. Aber das Christentum blieb eine Kirche des äußeren Bekenntnisses; die Germanen wurden nun zwar fromm, einige sogar heilig, aber Frömmigkeit und Heiligkeit waren nur vorübergehende Aufwallungen des Gemüts, sie wurden nicht vom Denken erfaßt und beeinflußten nicht den Willen. Dieses letztere sollte die kirchliche Zucht ersetzen; aber die Kirche war keine germanisch-christliche, sondern eine römisch-christliche. Bei der Geistlichkeit aber, die die Pflege der Sittlichkeit und Bildung übernahm, ging bald Sittenlosigkeit mit Unwissenheit Hand in Hand. Die Bildung war aus all diesen Gründen in dieser Zeit gespalten; auf der einen Seite stand die Bildung, welche durch die griechisch-römischen Schulen vermittelt wurde, auf der andern Seite alte germanische Volksbildung.

4. Es war diese Zeit eine Zeit der Gärung, des Ringens zwischen Romanismus und Germanismus; aus derselben ging zunächst ein Kulturleben und Volkstum hervor, das keines von beiden war, in dem weder eine Erinnerung antiker Bildung und Größe lebte, noch der neue Glaube seine verjüngende Kraft zu entbinden vermochte. Und an der Spitze desselben stand ein Herrschergeschlecht, das der Sittlichkeit verfallen war und zu elenden Schatten dahinsiegte. Die Kirche nahm Kulturleben und Bildungswesen ganz in die Hand; sie hatte die Stelle der römischen Weltherrschaft eingenommen, sich zu fester Einheit zusammengeschlossen, alle nationalen Regungen verbannt und so die Gewalt über die Geister und die Macht der Führung gewonnen, der sich Fürsten und Völker unterwarfen. Dabei erweiterte sie durch unablässige Mission ihr Gebiet und öffnete zugleich damit der römisch-kirchlichen Bildung allenthalben hin neue Bahnen. Da die lateinische Sprache die Sprache der Kirche, der gebildeten Gesellschaft und des öffentlichen Lebens war, so wurde sie auch die Sprache der Bildung; das Centrum dieser Bildung aber lag in der Kirchenlehre, denn auf Sicherung des Bekenntnisses und des Kultus kam es der Kirche in erster Linie an. Auf dem Konzil zu Konstantinopel (680) wurde verordnet, „alle Priester sollen an Orten, wo sie Seelsorge ausüben, in Dörfern und Weilern Schulen errichten, um die Kinder der ihnen anvertrauten Gläubigen in den für sie notwendigen Kenntnissen zu unterrichten.“ Eine Synode von 772 unter Herzog Thassilo in Bayern bestimmt, „jeder Bischof solle in der Stadt eine Schule errichten und einen weisen Lehrer anstellen, welcher nach der römischen Überlieferung unterrichten, Lektionen geben und auch das Nichtgeschriebene lehren könne“. Die Bischöfe und Pfarrer errichteten Hausprivatschulen, die den Zweck hatten, Geistliche heranzubilden; allmählich entstanden daraus Schulen, die Anfänge der späteren Pfarr- und Domschulen; so wurden schon um 700—750 in Bayern vielbesuchte Schulen erwähnt. Den Grundstock des weltlichen Wissens bildeten die sieben freien Künste: Grammatik, Dialektik, Rhetorik (Trivium), Arithmetik, Geometrie, Astronomie, Musik (Quadri-

vium), wovon die drei ersten die formelle, die vier letzten die materielle (Fach-)Bildung pflegen sollten. Das römische Geistesleben war schon lange erlahmt und nicht mehr fähig, sich zu erhalten und fortzuentwickeln; mit Roms Waffenmacht sanken auch seine Schulanstalten, trotzdem sie sich der Gunst der germanischen Könige zu erfreuen hatten, dahin, weil sie zuletzt ganz im Dienst des politischen Lebens standen. Die Kirche übernahm nun die Bildungsarbeit an Stelle des Staates. Das von Benedikt von Nursia organisierte Klosterwesen breitete sich im Abendlande immer mehr aus und mit ihm auch die Klosterschulen; die Klöster sollten nicht bloß Stätten der Askese, sondern auch der Wissenschaft und zwar nicht bloß der kirchlichen, sondern auch der weltlichen sein, sofern durch letztere erst das volle Verständnis der heiligen Schrift möglich werde. Die irischen Missionare gründeten in Deutschland überall Klöster und verbanden damit Schulen nach gallischem Muster. Anfangs waren die Klosterschulen nur für solche bestimmt, die sich dem Dienst der Kirche widmen wollten; sie hatten nur rein kirchliche Zwecke im Auge, sie bildeten ihre Zöglinge nicht einmal für das Amt eines Weltgeistlichen vor, sondern nur für den Kloster- und Chordienst. Aber bald sandten auch Fürsten und wohlhabende Leute ihre Kinder in diese Schulen, welche sich dann mit der Zeit mit Rücksicht auf die Schüler in Innen- und Außenschule trennten, die erstere für Geistliche, die letztere für Laien, welche einmal Staatsbeamte oder Weltgeistliche werden wollten, bestimmt. In besonderen Klassen wurde ein Unterricht im Einfachsten und Notwendigsten für die allgemeine Bildung erteilt, den man als Elementarunterricht bezeichnen kann. Die Klosterschulen haben in dieser Zeit das große Verdienst, inmitten des ruhelosen Streites und des ungezügelten Sinnengenusses, dem auch die Diener der Kirche nicht widerstanden, die überlieferten Schätze der alten Kultur vor der Vernichtung bewahrt und den Bildungstrieb lebendig erhalten zu haben, wenn auch aus dem Überlieferten keine neue Blüten hervorgingen. Das Latein war natürlich in diesem Unterricht nicht bloß ausschließlich Unterrichts-, sondern auch Konversationssprache; daran schloß sich das Lesen der Kirchenschriftsteller und Klassiker; daneben beschäftigte man sich mit Arithmetik, Geometrie und Feldmeßkunst, Astronomie, Geographie, Geschichte, Naturkunde und Medizin. Aber Lateinschreiben,- lesen und- sprechen, Psalmensingen und Lesen der Kirchenschriftsteller war die Hauptsache.

5. Im 8. Jahrhundert schien wieder eine neue Zeit für die germanische Nation zu beginnen; das entnervte Geschlecht der Merowinger räumte dem thatkräftigen Karolingergeschlecht den Thron ein, und das Christentum wurde durch irische und angelsächsische Missionäre in dem eigentlichen Germanien immer mehr verbreitet. Die von Bonifacius gegründeten Klöster, mit denen Klosterschulen verbunden wurden, waren den Regeln des hl. Benedikt unterworfen und nahmen infolge davon schon 5—7jährige Kinder auf; die Erziehung und Bildung der-

selben war eine Hauptsorge der Mönche. Bonifacius selbst widmete den Schulen große Sorgfalt, er war selbst ein Meister des Unterrichts und schrieb auch Schulbücher; die meisten Lehrer und Lehrerinnen ließ er sich aus seiner Heimat kommen. — Daneben entstanden nach dem Vorbild des Bischofs Chrodegang von Metz (750) auch an den Kathedralkirchen den Klosterschulen nachgebildete Schulen, Domschulen, welche sich die Vorbildung von Geistlichen in erster Linie zur Aufgabe machten; doch kamen auch diese Schulen, wie die Klosterschulen, den nichtgeistlichen bildungslustigen Elementen zu gute, zudem sie mehr als die Klosterschulen die Bedürfnisse des täglichen Lebens berücksichtigten. Allein so segensreich auch Kloster- und Domschulen (Kathedralschulen) wirken mochten, so waren ihre Wirkungskreise doch eng begrenzt; sie waren schon durch die herrschende Unterrichts- und Konversationssprache für die Bildung des Volkes wirkungslos. Der kirchlich-religiöse Inhalt der Bildung, welche sie vermittelten, überwog völlig den wissenschaftlichen; der geistliche Stand war der ausschließliche Träger dieser Bildung, die nur nebenbei einem kleinen Teil der Laien in der kirchlichen Form zu gute kam und im wesentlichen ein bloßes Gedächtniswerk war. — Da trat ein Mann auf, der neue Hoffnung auf eine Wendung im Bildungswesen brachte, Karl der Große. Indem er die Franken, Sachsen, Friesen, Hessen, Alemannen und Bayern zu einem Volksganzen verschmolz, schuf er das deutsche Volk, dessen Glieder allmählich über die gewaltsame Zusammenschweißung hinaus zu innerlicher Einheit gediehen. Durch die Einführung des christlichen Glaubens in sein Reich bestimmte der Kaiser dem Volk zum guten Teil Form und Inhalt der zukünftigen Geisteskultur; sein Staat sollte nicht allein auf die Waffen, sondern auch auf Bildung und Religion gegründet sein. Wie alle großen Männer ist er in Gedanken und Zielen seiner Zeit um vieles voraus, und hatte er das Ideal einer höher entwickelten Volkskultur, wie er sie in Italien kennen gelernt hatte, vor Augen; aber er wurde nicht verstanden, und der Realisierung stellten sich große, unbezwingbare Hindernisse entgegen. Die nachhaltigsten Muster und Antriebe für seine Bildungsbestrebungen erhielt er auf seinen Zügen nach Italien, wo noch alte Schulen blühten und von Byzanz her ein Hauch griechischen Geistes wehte; die Vergleichung der römischen Bildung mit seiner eigenen, die er einer fränkischen Klosterschule verdankte, erzeugte in ihm den Entschluß, auch das Frankenreich zur Heimat klassischer Bildung zu machen. — Alkuin wurde von Karl veranlaßt, das Lehramt der Schule in York mit einem Aufenthalt am fränkischen Hofe zu vertauschen; er übertrug die in England ausgebildete Methode des Unterrichts auf fränkische Verhältnisse. Der gesamte Unterricht wurde in der Form gesellschaftlicher Unterhaltung erteilt, bei Knaben in der Weise, daß man einen älteren, schon weiter geförderten Schüler einem jüngeren gegenüberstellte und nun beide ihre Kenntnisse erproben ließ; der

Lehrer griff nur im Falle einer Meinungsverschiedenheit oder der Ratlosigkeit beider ein. — Alkuin entfaltete ganz besonders seine Thätigkeit an der aus der Merowingerzeit stammenden Hofschule (Palastschule, Pfalzschule) welche eine Bildungsstätte für alle, für Geistliche und Laien sein sollte; sie wurde zu einer Wanderschule, denn der Kaiser wollte durch sie auch seinen eigenen Wissensdurst befriedigen. Karl mußte sich bei seinen Reformbestrebungen in erster Linie der römisch-christlichen Bildungselemente und zu ihrer Vermittlung der Geistlichkeit bedienen, denn einen deutsch-christlichen Bildungsstoff gab es damals noch nicht, und die Geistlichen waren damals die alleinigen Träger der Bildung; auch hatte Karl den Wert der alten Geistesschätze kennen gelernt, war aufrichtig dem Christentum zugethan und sah in ihm den Kitt für die in seinem Reiche wohnenden Völker und ein Mittel zur Veredlung der Sitten derselben. Daher erhielt die Bildung eine römisch-kirchliche Richtung; aber immer und immer hat Karl die Bischöfe und Äbte zu ernster Pflege der Studien aufgefordert, denn nur, so sagt er ihnen, an der Hand der Wissenschaft könne man zu einem tieferen Verständnis des göttlichen Wortes gelangen. — Für die Bildung der Geistlichen sollen nach Karls Verordnung besonders an den Kathedralen und Klöstern Schulen errichtet werden; so entstanden neben den Klosterschulen die Kathedral- (Dom- oder Stift-) Schulen nach dem Muster der von dem Bischof Chrodegang von Metz errichteten Schule. Die Synode in Aachen beschloß auf Karls Anregung, daß in jedem Kloster und Domstift Schulen sein sollten, in welchen die Knaben die Psalmen, die Schriftzeichen, den Gesang, die Berechnung der kirchlichen Feiertage und die Grammatik erlernen könnten. Diese Schulen waren bald die einzigen wirklichen Schulen in Deutschland und bestanden trotz aller Wirren das ganze Mittelalter hindurch als Institute der Kirche so unbeweglich in ihren Einrichtungen wie die mittelalterliche Kirche selbst; nur Adel und Geistlichkeit empfingen in ihnen eine römisch-kirchliche, keine deutsch-christliche Bildung. Alle Pflege der Wissenschaft knüpfte sich mehr oder weniger an diese Anstalten; was sie an Handschriften besaßen oder erwarben, das diente vorzugsweise ihrem Unterrichte; von ihnen ging überhaupt alle höhere Bildung der damaligen Zeit aus. Im wesentlichen hatten Kloster- und Domschulen dieselbe Aufgabe und dieselbe Einrichtung; die Klosterschulen pflegten im einzelnen aber mehr die kirchlich-gelehrte, die Domschulen mehr die weltlich-bürgerliche Bildung. Die Klosterschule des Alkuin von Tours bildete eine Musterschule und Lehrerbildungsstätte; von ihr ging die Gründung der Klosterschule zu Fulda durch Hrabanus Maurus und zu Corvey aus, welche nebst der Klosterschule zu St. Gallen die Knotenpunkte des deutschen Schulwesens dieser Zeit wurden. Die Einrichtung derselben lehnte sich im wesentlichen an die Einrichtung der Musteranstalten an. Die lateinische Sprache war und blieb im Mittelalter

die Kirchen- und Staatssprache, daher konnten die Geistlichen und der Adel sie nicht entbehren; die Klöster hatten wiederum ein Interesse daran, daß die adeligen Knaben die Klosterschulen besuchten, weil ihnen als Dank dafür große Schenkungen seitens der Eltern derselben zugewiesen wurden; als die Domschulen sich vermehrten, wurden diese meist von diesen adeligen Knaben besucht, so daß die Klosterschulen nunmehr die geistliche, die Domschulen die weltliche Schule bildeten, wenn diese Scheidung auch nicht prinzipiell und nicht streng durchgeführt war. Die oberste Leitung der Schule lag dem Abte des Klosters oder dem Bischof ob, welcher sie von einem Stellvertreter, dem Scholastikus, ausüben ließen; den Unterricht aber besorgten untergeordnete Lehrer, die Rektoren samt ihren Gehilfen. Die Rektoren (Magister, Schulmeister, Meister) gehörten meist dem niederen Klerus an; ihre Anstellung und Entlassung lag im Ermessen der obersten Schulleitung, und ihre kärgliche Einnahme bestand im Schulgeld, in freier Wohnung und etwaigen Spenden. Die Gehilfen (Gesellen) wurden vom Rektor angestellt und meist aus der Reihe der älteren Schüler genommen; sie erhielten keine Besoldung, mußten noch den Lektionen des Rektors beiwohnen und Schulgeld bezahlen, wurden dafür aber vom Rektor als Hauslehrer in wohlhabenden Bürgerfamilien empfohlen, wo sie gegen freie Kost und Geschenke Elementarunterricht erteilten, die größeren Knaben zur Schule begleiteten und ihnen bei ihren Schulaufgaben halfen. Der Unterschied zwischen geistlicher und weltlicher Schule lag nur in dem Maß des Wissens. In den weltlichen Schulen wurden neben Religion nur lateinische Grammatik und Lektüre in elementarer Weise getrieben; in den geistlichen Schulen traten Rhetorik und Dialektik in beschränktem Umfang und einer oder der andere Gegenstand des Quadriviums als Unterrichtsgegenstände hinzu, außerdem auch noch die Anfertigung von Briefen und Urkunden, wie sie im Kirchen- und Staatsdienst vorkamen; die Mathematik wurde in ihnen gepflegt wegen ihrer Beziehungen zum Verständnis der hl. Schrift und zum kirchlichen Leben (Feststellung des Jahreskalenders und der kirchlichen Feste). Die lateinische Litteratur war Mittelpunkt und Grundlage des Unterrichts, nicht bloß des Sprach-, sondern auch des Sachunterrichts; der Schwerpunkt lag aber immer in dem Wert des Inhaltes für den grammatisch-rhetorischen Unterricht und für das bessere Verständnis der biblischen Schriften. Der Religionsunterricht beschränkte sich auf das Auswendiglernen des Glaubensbekenntnisses, des Vaterunsers, der zehn Gebote, der sieben Sakramente und einiger Kirchengebete; die Geistlichen mußten noch die Schriften der Kirchenväter und die sich daran anschließende kirchliche Dogmatik und Ethik studieren. Die Methode bestand im allgemeinen trotz des Vorbildes des Alkuin in Vorsagen und Diktieren seitens des Lehrers und Nachschreiben seitens des Schülers; es war also rein mechanische Gedächtnisbildung. Man muß dabei wohl beachten, daß die Kostbarkeit und

Seltenheit der Bücher und anderer Hilfsmittel eine große Verlangsamung und eine sehr mechanische Behandlung des Unterrichts unvermeidlich machte; in den größeren Städten fehlte es zwar nicht an Schreibern, welche durch Herstellung von Exemplaren der beim Unterricht gebrauchten Bücher sich ihren Unterhalt verdienten, aber in den kleineren Städten waren die Schreiber selten und die Bücher teuer. Tafeln und Schreibgeräte fehlten aber auch sehr häufig nicht bloß den Schülern, sondern auch den Schulen. Beim Anfangsunterricht bediente man sich noch der deutschen Sprache, aber sobald einige Übung in der lateinischen vorhanden war, wurde der Gebrauch der Muttersprache verboten; die an die Lektüre angeknüpfte Belehrung bezog sich weniger auf den sachlichen Inhalt als auf die sprachlichen Formen. Auf ein gut accentuirtes und richtiges Lesen wurde großes Gewicht gelegt; ein Fehler hierin war eine schwere Sünde. Um die Kleinen in die Kunst des Lesens einzuführen, bediente man sich meistens kleiner Täfelchen, auf denen die Buchstaben des Alphabets der Reihe nach verzeichnet standen; die ersten Leseübungen wurden an dem in starker fester Bücherschrift geschriebenen Psalter vorgenommen, der dabei zugleich eingeprägt wurde. Das Lesen und Auswendiglernen war aber eine gedankenlose Gedächtnisübung; denn die deutschen Knaben konnten den Sinn des Gelesenen und zu Lernenden noch nicht verstehen, da der Lateinunterricht erst allmählich das Verständnis des Inhaltes ermöglichte. Mit dem Unterricht im Latein wurde gleich nach dem Eintritte der Knaben in die Schule begonnen; aus einer Elementargrammatik wurden die verschiedenen Redeteile, das Deklinieren und Konjugieren gelernt, nebenbei wurden die Vokabeln eingeprägt und das Sprechen geübt, um sobald als möglich das Latein an die Stelle der Muttersprache setzen zu können. Für den Schreibunterricht bediente man sich erst der Wachstafeln und Griffel, später des Pergaments, der Rohrfeder und der Tinte; Vormachen, Nachziehen und Handführen war hier die Methode. Auch auf gutes Singen wurde großer Wert gelegt; Striche, Häkchen und Punkte, welche über dem Text standen, versinnlichten das Steigen und Fallen, gaben aber die Intervalle nicht an. Das Rechnen geschah mit Hilfe der Finger, indem man durch Strecken, Beugen und Umlegen derselben die Zahlen versinnlichte; die römischen Ziffern bereiteten dem Rechenunterrichte besondere Schwierigkeiten, daher das schriftliche Rechnen für eine schwer zu erlernende Kunst galt. Um das Rechnen mit größeren Zahlen zu erleichtern, konstruierte man nach dem Vorbilde der Alten ein Rechenbrett (Abacus), auf welchem man mittels der neun Zahlzeichen und tausend Hornblättchen die Multiplikation und Division einer jeden Zahl zu vollziehen vermochte, wenn man die komplizierten Regeln für den Gebrauch des Rechenbrettes erfaßt hatte. Die Geometrie wurde am schlechtesten behandelt; man besaß eigentlich nur Bruchstücke geometrischen Wissens, bis ein Auszug aus dem Werke

des Euklid aufgefunden wurde. Für den Unterricht in der Geographie besaß man Landkarten und Kompendien, welche für den Schulgebrauch bearbeitet waren und in denen von Gestalt und Größe der Erde, von Zonen, Weltteilen, Hauptländern, Flüssen, Bergen, Menschen und merkwürdigen Pflanzen und Tieren die Rede war. Auch die Mädchen der höheren Stände nahmen oft an dem Unterricht der Klosterschulen teil; meist erhielten sie jedoch nur Unterricht im Lesen und Schreiben der lateinischen Sprache. Die Zucht war streng; Stock, Hunger, Freiheitsstrafen und Bußübungen waren die gewöhnlichen Strafmittel, welche ohne Rücksicht auf Art und Größe des Vergehens willkürlich angewendet wurden. — Die Pfarrschulen (Parochialschulen), welche mit den Pfarreien verbunden und den Kindern des Volkes zugänglich waren, hatten den Zweck, Schüler heranzubilden, welche beim Gottesdienst als Sänger und Meßner dienen konnten. Bald wurde dem Pfarrer auch ein Gehilfe, der Kindermeister, beigegeben, der anfangs auch dem Priesterstande angehörte, später aber auch ein Laie sein konnte, der dann auch als Küster den niederen Kirchendienst und den Unterricht zu versehen hatte. Diese Pfarrschulen lehrten nur Religion, Lesen und Singen; obligatorisch war jedoch nur der Religionsunterricht, Lesen und Singen waren fakultativ. Karl d. Gr. hatte auch Lesen, Schreiben und Rechnen in den Lehrplan der Pfarrschulen eingeführt und wollte aus ihnen Volksschulen im wahren Sinne des Wortes machen, in denen aller Unterricht in der Muttersprache erteilt wurde; er sprach die allgemeine Schulpflicht und die Unentgeltlichkeit des Unterrichts aus und forderte regelmäßig Berichte über die Schulen und die Fortschritte des Schulwesens. „Jeder muß seine Kinder zur Schule schicken, und diese müssen die Schule mit aller Sorgfalt so lange besuchen, bis sie genügend unterrichtet sind," so befahl das Capitulare von 802. Das Vorgehen des großen Fürsten ermunterte die Geistlichkeit und trieb auch sie zum Vorgehen auf diesem Gebiete an; die Bischöfe forderten die Geistlichen auf, für die religiöse Bildung der Kinder in der Landessprache Sorge zu tragen. Aber das alles kam nicht zur vollen Durchführung; bei der großen Masse des fränkischen Volkes war das Bildungsbedürfnis im allgemeinen nicht so stark, daß solche Verordnungen Verständnis und Entgegenkommen gefunden hätten, und die Kirche unterstützte den Kaiser nur so lange, als sein mächtiger Wille sie gleichsam dazu zwang, denn sie hatte noch ihre ganze Kraft auf die Befestigung und Ausbreitung des Christentums zu verwenden. Der Mangel aller Kultur, die tiefgewurzelte heidnische Anschauung, der Widerwille gegen alles Neue und Fremde waren der Verbreitung des Christentums hinderlich. Die Diöcesen waren anfangs groß, die Bischofssitze waren weit auseinander und die Pfarrbezirke waren ausgedehnt; dadurch war aber die Arbeit an der Volksbildung sehr erschwert. In die Tiefe der Nation drang also von dem höheren Wissen dieser Zeit so gut wie nichts; auch in dem speziell kirchlichen

Kreisen war das Wissen noch erschreckend gering, man begnügte sich für den Priester mit der wörtlichen Kenntnis der Glaubensbekenntnisse und der Meßliturgie und dem fehlerfreien Lesen der biblischen Perikopen. Aber Karl d. Gr. hatte, und das ist sein besonderes Verdienst um das Bildungwesen, den Gedanken der Volksbildung als einer Aufgabe des Staates in seiner ganzen Tiefe erfaßt; von einem Einfluß oder gar einem Eingreifen des Papsttums ist noch keine Rede, im Bildungswesen ist der Staat die alleinige gesetzgebende und vollziehende Gewalt und ordnet sich für die Erziehung seiner Zwecke das Priestertum unbedingt unter.

Mit Karls d. Gr. Tode verschwand aber auch das von ihm ausgehende Bestreben, ein nationales Geistesleben zu schaffen; der romanische Geist erhob von neuem und zwar siegreicher denn je sein Haupt. Ludwig der Fromme und seine Nachfolger besaßen wenig Sinn für einheimisches Wesen, sie begünstigten vielmehr den Einfluß und die hierarchische Gestaltung der Kirche; diese aber stand im Dienste Roms, und römischer Geist und römische Sprache zogen völlig in Deutschlands Schulen und Kirchen ein. Dieser Geist aber war einer volkstümlichen und freien Menschenbildung abgeneigt, denn sie hemmte und hinderte ja die hierarchischen Bestrebungen. Nur in der Klosterschule in Fulda, welche durch Hrabanus Maurus zum geistigen Mittelpunkte Deutschlands gemacht wurde, verlor man nicht ganz das Verständnis für die Bestrebungen Karls d. Gr. Der Stand der intellektuellen Durchbildung der Gesamtnation blieb daher auch im Zeitalter der Ottonen, in dem sich das wissenschaftliche Streben hob, noch niedrig genug; so bewältigte sich die Menge des Volkes z. B. der Multiplikation nur in der Form wiederholter Addition; man faßte überall nur das Einzelne auf, denn der Gedankeninhalt war noch nicht so groß, daß er eine Reduktion durch Verallgemeinerung der konkreten Einzelheiten zu wissenschaftlichen oder schließlich philosophischen Begriffen bedurft hätte; man nahm Naturerscheinungen und geschichtliche Überlieferungen ohne kritische Betrachtung, wie sie sich darbieten, als reine Wahrheit auf.

III. Die Entwicklung der Pädagogik im Zusammenhange mit dem Kultur- und Geistesleben und in ihrem Einflusse auf die Gestaltung des Schulwesens unter dem Einflusse der Scholastik.

1. Die Entwickelung des Kultur- und Geisteslebens unter dem Einflusse der Scholastik.

1. Die Kirche hatte in Deutschland im Verlaufe eines Jahrtausends die Entwicklung eines nationalen Kultur- und Geisteslebens, einer nationalen Sprache und einer nationalen Welt- und

und Lebensanschauung fast völlig unterdrückt; sie selbst erschien in unbegrenzter Erhabenheit. Die Klöster sind Heimstätten der Bildung, Cluny, St. Gallen und Monte Cassino stehen auf der Höhe ihres Wirkens; noch immer trägt der geistliche Stand fast ausschließlich das Geistesleben der Zeit. Um die Herrschaft über das Geistesleben der Menschheit auf ewige Zeit hinaus zu sichern, wollte man die kirchlichen Dogmen, welche als selbstwahr vorausgesetzt wurden, auch durch philosophische Begründung als unbestreitbare Wahrheit hinstellen. Anselm von Canterbury (1100) predigte die Unterwerfung der Philosophie unter die Theologie; der Glaube soll die Erkenntnis leiten und ihr vorangehen; wohl darf man auch zu verstehen und zu begreifen lernen, was man glaubt, aber nicht minder muß man das Unbegreifliche gläubig hinnehmen. Ein neuer Geist regte sich im kirchlichen Leben, dem neue Ideen durch die Kreuzzüge zugeführt wurden. Die Kreuzfahrer lernten fremde Länder und Völker, Sitten und Gebräuche, neue Begriffe über Welt und Leben kennen; Handel und Verkehr wurden durch die Kreuzzüge neu belebt und das Rittertum zur höchsten Blüte entwickelt. Die alten Heldengesänge kamen nun wieder zu Ehren, die höfische Lyrik benutzte auch das volksmäßige Liebeslied, das wahre Empfindungen atmete; Wolfram von Eschenbach suchte die Vollendung der Selbstsucht, das Durchringen aus der Armut zur Ehre darzustellen, und Walther von der Vogelweide sang den Preis von Deutschlands Zucht und Sitte; in seinen Liedern, wie auch im Nibelungenliede und in der Gudrun hören wir urdeutsches Wesen, das sich auflehnt gegen die fremde Geistesknechtschaft. Die Wissenschaften bleiben aber noch ganz in dem Banne der Kirche; der Klerus enthielt zwar manche gelehrte Männer, und fleißig wurde in den Klosterschulen und verwandten Anstalten gelernt, aber es handelte sich dabei nur um die Beschäftigung mit dem Altertume und mit der kirchlichen Litteratur. Die Wissenschaften blieben im wesentlichen auf dem Standpunkte stehen, wo sie am Ausgange des Altertums standen. Die verbreitetste Naturgeschichte des Mittelalters war der Physiologus, welches Buch in verschiedenen Sprachen erschien und in fabelhaften Schilderungen auf Grund griechischer und römischer Quellen die in der Bibel erwähnten Tiere besprach. Für die Erdkunde zeigten die christlichen Gelehrten wenig Sinn; die Erde wurde als Scheibe dargestellt, deren eine Hälfte Afrika, die andere Europa und Asien einnahmen; Hellespont und Nil durchschnitten die Erde von Norden nach Süden, und Jerusalem lag genau in der Mitte; über der Erde spannte sich der Himmel aus, unter ihr befand sich die Hölle. Im geschichtlichen Wissen behält die Bibel in der Hauptsache während des ganzen Mittelalters ihre Autorität aufrecht, so daß die Darstellungen eines Herodot, Thukydides, Xenophon, Cäsar, Tacitus u. a. dahinter zurücktraten; eine Reihe von Chroniken und Darstellungen aus dem Leben des deutschen Volkes trat ergänzend zur Bibel hinzu (Gregor von

Tours Geschichte der Franken, Einhards Geschichte Karls d. Gr., Widukinds von Corvey sächsische Geschichte u. a.) Wer in der Wissenschaft neue Ideen kennen lernen wollte, mußte ausländische Schulen aufsuchen, welche von den Arabern neue Anregungen erhalten hatten. Man las auch die römischen Encyklopädisten und die Kirchenväter und kam dabei immer wieder auf die Frage nach dem Verhältnis zwischen Wissen und Glauben, also zur Kritik.

2. In Peter Abälard (1079—1142) zeigt sich dieses Erwachen des kritischen Geistes und skeptischer Bestrebungen sehr deutlich; er wagt schon das rationalistische Bekenntnis, daß der Glaube nichts wert sei, der nicht auf der vernunftgemäßen Erkenntnis, nicht auf einer durch ein autoritätsloses Nachdenken gewonnenen Überzeugung beruhe. Damit dieser kritische Geist nicht der Kirche gefährlich werde, war man sofort bestrebt, die von Anselm von Canterbury angebahnte Richtung des Geisteslebens, die Scholastik, auszubauen. Sie ging, so streng logisch sie auch oft innerhalb ihrer Gedankenentwicklung ist, von Voraussetzungen aus, welche von der Theologie gegeben waren, so daß sie bei aller scheinbaren Selbständigkeit, die sie anstrebt, doch innerhalb der Voraussetzungen bleibt, von denen sie ausgeht; die Philosophie und Wissenschaft wurden so zu unterthänigen Dienern der Theologie, um dieser ein wissenschaftliches Gepräge zu geben und den Verstand zu befriedigen. Die Kirchenlehre bestimmte, was geglaubt werden sollte; die Scholastik sollte erklären, warum das Geglaubte wahr sei. Albertus Magnus (1193—1280) unterschied Vernunft- oder philosophische Wahrheiten, welche der Mensch mit seiner Vernunft aus eigener Kraft zu begreifen vermag (z. B. das Dasein Gottes) und theologische oder Glaubens-Wahrheiten, welche aus göttlicher Offenbarung stammen, nur geglaubt, aber nicht erkannt und bewiesen werden können (z. B. die Dreieinigkeit). Auf dieser Basis beruhte auch die Philosophie des Thomas von Aquino (1224—1274), welche die Philosophie des Aristoteles nach der Kirchenlehre umformte und zuschnitt und keine andere Philosophie außer dieser mehr anerkannte; die Wissenschaft mußte sich völlig der Kirchenlehre, das Wissen dem Glauben unterordnen. Das Gemüt wird als in dem sinnlichen Teil der menschlichen Seele wurzelnd betrachtet und muß daher gepeinigt und unterdrückt werden; für den Willen wird die Gottheit als Ziel gesetzt, von welchem er niemals entfernt werden darf. Der Verstand führt die Oberherrschaft und bedingt namentlich auch den Willen; was wir als gut erkennen, das erstreben wir mit Notwendigkeit. Die Tugendlehre enthält theologische Bestimmungen über das Verhältnis der menschlichen Tugend zur göttlichen Gnade. Die Seele ist die Form des Körpers, besitzt aber eine vom Leben unabhängige Daseinsform, die durch sich selbst besteht und wirkt; die Außendinge wirken durch Vermittelung des Körpers auf die Seele und erzeugen in derselben die Anschauungen, welche durch die Thätigkeit der Vernunft

veranschaulicht werden. Die Vernunft bedarf also der Sinne, um die Erkenntnis bilden zu können. Die höchste Erkenntnis aber kann nur mit Hilfe der göttlichen Offenbarung erworben werden. Die großen Wissensencyklopädien hatten die Aufgabe, die Erträgnisse der scholastischen Arbeit in das allgemeine Bewußtsein überzuführen; so sollte z. B. das Speculum majus (größerer Spiegel) des Vincenz von Beauvais das gesamte wissenschaftliche Bewußtsein der Zeit dem Auge des Lesers gleichsam wie in einem Spiegel vorhalten. Da nun die höchste Erkenntnis nach der Lehre der Scholastik nur mit Hilfe der göttlichen Offenbarung erworben, diese aber durch die Kirche vermittelt wird, so tritt an die Stelle des Forschens nach dem Wahren die Autorität der Kirche; das selbstthätige Denken ist ausgeschlossen, das Wissen muß geglaubt werden. Alle Selbständigkeit des Individuums ist aufgehoben; zum Gewissen der Menschheit wird die Kirche. Wer die Kirchenlehre nicht anerkennt, den muß man unschädlich machen; dir Kirche beherrscht alles und hat auch die Oberherrschaft über den Staat. — Roger Bacon (1214—1292), der größte Gelehrte des Mittelalters, ein heftiger Gegner der Scholastik und Förderer der naturwissenschaftlichen Erkenntnisweise, mußte als Schwarzkünstler und Ketzer zehn Jahre im Kerker schmachten. Er hatte aber dennoch der Scholastik das Grab gegraben, denn er schied deutlich das Gebiet des Wissens von dem des Glaubens; jenes gründet sich nach ihm auf äußere Erfahrung, auf Beobachtung, Versuch und Induktion, dieses auf innere Erfahrungen, auf göttliche Erleuchtung; eines kann dem anderen dienen, aber keines darf das andere beherrschen, sondern sie müssen sich gegenseitig ergänzen. So erwachte allmählich ein neues Geistesleben, das selbst aus der Scholastik seine Werkzeuge nahm; denn sie war aus einem Geist der Forschung und Kritik geboren worden, sie strebte nach Klarheit der Begriffe und übte den Scharfsinn. Deutlich erkennbar sind diese Spuren eines neuen Geisteslebens bei Dante Alighieri (1265—1321), welcher in seiner „Göttlichen Komödie" alles zum Ausdruck brachte, was die christliche Welt des Mittelalters ersonnen hatte. Der Geist des Individualismus erhebt schon kühn sein Haupt, bekämpft die Auswüchse jener Zeit, besonders die Schäden der Hierarchie, aufs heftigste und tritt für die Rechte der Menschen wie für die des Staates gegenüber dem Papsttum und dem Glaubenszwang mit voller Energie ein. Durch die Araber wurde diesem Streben neue Nahrung geboten; sie lenkten das Interesse wieder auf die Geistesschätze des griechischen Altertums hin und führten auch an die wissenschaftlichen Quellen, welche die Natur bot; man erkannte auch immer mehr, daß der Scholastik die Versöhnung des Wissens mit dem Glauben nicht gelungen war. Ketzer erstanden an allen Orten und brachten das Gebäude der Kirche, die durch das Fehlschlagen der Kreuzzüge an Autorität und Zutrauen bedeutend eingebüßt hatte, ins Wanken; man erkannte, daß sich unter den Bekennern des Islams Menschen

fanden, welche oft an Bildung die Christen übertrafen, in der Tugend ihnen aber nicht nachstanden; es entstanden Spaltungen im Glauben innerhalb der Kirche und Verachtung und Haß gegen das schamlose weltliche Treiben derselben, die Habgier, den Eigennutz und die Sittenlosigkeit der Geistlichen, ihre heuchlerische Frömmigkeit, ihren Abfall vom wahrhaft christlichen Leben, ihren grenzenlosen Hochmut.

2. Die Entwicklung der Erziehungswissenschaft unter dem Einfluß der Scholastik.

1. Daß die Scholastik auf die Theorie der Pädagogik nicht befruchtend wirken konnte, ist klar; sie wollte ja den Stillstand, nicht den Fortschritt. Hugo von St. Victor (1097—1141), Leiter der Schule des Klosters von St. Victor in Paris, hat in seinem „Lehrbuch" die Pädagogik vom Standpunkt der Scholastik bearbeitet. Er bietet darin ein System der Wissenschaften als Propädeutik der Erziehung und des Unterrichts in höheren Schulen, Belehrungen über Grundlage und Endziel des Unterrichts, Gebiet und Umfang des Wissens, die Weise der Gewinnung, der Befestigung und der Anwendung desselben, das Verhältnis des Wissens zur Sittlichkeit und die Verwertung für dieselbe. Die allen Menschen gleiche Wesenheit und Bestimmung bedingt für jeden die gleiche Notwendigkeit und Verpflichtung, die vorhandenen Anlagen auszubilden; ein zweifaches Ziel ist dabei anzustreben, Weisheit und Tugend. Die Mittel für Erziehung und Unterricht sind: Mensch, Natur und Offenbarung. Da die menschliche Seele mit dem Körper zu einer Einheit verbunden ist, so ist der Mensch im irdischen Leben den dasselbe beherrschenden Notwendigkeiten unterworfen; als geistiges Wesen trägt der Mensch in sich und an sich das Ebenbild Gottes und ist zur Unsterblichkeit berufen. Daher muß sich das menschliche Thun, also auch seine Erziehung, sowohl auf die Notwendigkeiten des Lebens als auf die Wahrung und Vervollkommnung der Gottähnlichkeit erstrecken. In seinem Erkennen ist der Mensch auf die Sinnenwelt angewiesen; aber dieses durch seine körperliche Wesenheit bedingte sinnliche Erkennen soll er zum Vernunfterkennen erheben, welches vom Glauben geleitet und geregelt wird. Die in Hugo v. Victors „Lehrbuch" niedergelegten pädagogischen Ansichten sind die Quelle, aus welcher Vincenz von Beauvais einen großen Teil des Inhaltes seines Werkes über „Erziehung" geschöpft hat. — Vincenz von Beauvais hat auch einen, wenn auch höchst unzulänglichen Versuch gemacht, eine Theorie der Erziehungs- und Unterrichtslehre im Geiste der Scholastik zu schaffen. Die Kindesseele, sagt er, ist rein, denn sie ist himmlischen Ursprungs; sobald sie aber in die Leibeshülle tritt, verfällt sie der Sinnlichkeit und wird unfähig und ungeneigt zur Erkenntnis und zum Rechtthun; sie bedarf daher einer doppelten Führung, der Verstand muß er-

leuchtet und der Wille in Zucht genommen werden. Dabei muß die Anlage (Verstand und Gedächtnis) beachtet und die Übung nicht versäumt werden; der Vortrag muß klar, bündig und der jeweiligen Altersstufe angemessen sein. Die religiös-sittliche Bildung soll früh, aber ohne Zwang beginnen. Die Zucht soll Lehre und Leben in Übereinstimmung bringen und mit erzieherischer Sorge und mit väterlichem Herzen geübt werden. — Auch Roger Bacon, der größte Denker seiner Zeit, hat sich mit Pädagogik beschäftigt; er fordert für jede Wissenschaft klare Anschauung und volle Sachkenntnis als Fundament und drang ganz besonders bei den naturwissenschaftlichen Studien auf Erfahrung und Beobachtung.

2. Den Vertretern der Theorie der Pädagogik im Mittelalter fehlt es nicht an praktischem Blick, aber von einer wissenschaftlich begründeten Theorie der Pädagogik finden wir bei ihnen nichts; sie geben der Bildung ihrer Zeit nicht neue Ziele, sie bahnen auch nicht neue Pfade zu den alten Zielen, sie ebnen nur die Wege und sichern vor Irrwegen; sie sind nicht Erfinder, sondern Erhalter und Ordner des Guten wie des Schlechten in der Erziehung und Bildung. Das gilt auch von dem Deutschen Bitschin, der im 15. Jahrhundert lebte und in einem größeren Werke sich auch mit der Erziehung beschäftigt; nicht die Frucht eigener Forschungen, sondern eine Zusammenstellung von Ansichten der Alten und Kirchenväter wird dem Leser geboten. Auf die Praxis des Erziehungswesens konnten solche Männer wenig Einfluß ausüben, denn einmal gab es keinen fachlich gebildeten Lehrstand, der die Theorie fortpflanzte und als Lehrgut durch Studium und Erfahrung erweiterte, und dann war die Übertragung durch Abschreiben sehr mühsam, der mündliche Verkehr, der bei dem Mangel an Lehrerbildungsanstalten sehr beschränkt war, mußte die Hauptsache thun.

3. Wie die wissenschaftliche Pädagogik überhaupt, so empfing auch die Methodik der einzelnen Lehrfächer im Mittelalter wenig Förderung; auch sie zehrte von den Brosamen des Altertums. Selbst der Religionsunterricht fand keine Verbesserung, ja man kann eher von einem Rückgange reden. Die Kirche sorgte kaum noch für eine Unterweisung des Volkes, denn die meisten Geistlichen waren verweltlicht; die Scholastiker aber ließen sich in ihrer hohen Weisheit nicht auf Kindersachen ein, denn sie hatten über spitzfindige Systeme nachzugrübeln. In den Kloster- und Domschulen kam man daher über die Katechese der alten Kirche nicht hinaus, meistens beschränkte man sich sogar auf das Auswendiglernen der Glaubenslehren, der zehn Gebote Gottes, der Kirchengebete, der Sakramente, der Lehre von den Tugenden und Sünden, des Vaterunsers und des Ave Maria, welches alles in dem Katechismus zusammengefaßt war; auch wenn wir hier die Form des Dialogs finden, so ist dabei von einer entwickelnden Lehrweise keine Rede und kann, der Natur des Lehrstoffs entsprechend, davon auch keine Rede sein.

3. Entwicklung des Schulwesens unter dem Einflusse der Scholastik.

1. Wesentliche Umgestaltungen haben sich auf dem Gebiete des Bildungswesens in dieser und der nachfolgenden Zeit, solange es nur in den Händen der Kirche lag, nicht vollzogen. Die Stiftschulen (Dom-, Kathedralschulen) blühten noch durch das 12. Jahrhundert hindurch, sie nahmen sogar äußerlich einen bedeutenden Aufschwung und mehrten sich außerordentlich; denn die Papstkirche nahm immer mehr eine festere Form an und übernahm immer mehr die Kulturarbeit, besonders auf dem Gebiete der Kirche, welche die ohnmächtige Staatsgewalt nicht leistete und in ihrer Ohnmacht nicht leisten konnte. Das bisher ganz der Willkür der Bischöfe überlassene Schulwesen suchte man durch päpstliche Erlasse zu reorganisieren. Der Unterricht wurde nun von der Scholastik wesentlich beeinflußt, denn die Kunst des Disputierens, Definierens, Beweisens und Systematisierens, überhaupt der ganze Apparat rhetorischer und dialektischer Formeln mit allerhand Schnörkelwerk, womit die antike Logik erweitert wurde, kam nun in den Unterricht. Abstrakt-formale Bildung in einseitiger kirchlich-dogmatischer Richtung war Aufgabe der Schulen dieser Zeit; auf die Entwicklung des nationalen Geisteslebens nahmen sie gar keine Rücksicht. Die Autorität trat in der Scholastik an die Stelle des selbstthätigen Denkens; man wollte und konnte daher dem Lernenden nicht mehr geben, als das, wodurch eben jene Autorität noch angelernt werden kann. Damit aber verschwindet die eigentlich belebende Kraft in der geistigen Arbeit; gegenüber der Autorität, welche der Glaube dem Wissen hinstellt, wird das Maß der formalen Aneignung fremder Weisheit zum Maße der eigenen geistigen Bildung, und das Bedürfnis höherer Entwicklung muß absterben, weil eben die höchste Entwicklung in der Autorität selbst schon gegeben ist. So entsteht ein Lehrwesen, dessen Charakter es ist, den Unterricht so einzurichten, daß das Bedürfnis nach etwas anderem als nach der Kenntnis und Erklärung der Autorität aufgehoben werde; wird aber dieses Bedürfnis in dem werdenden Geistesleben, das Bedürfnis nach freier und selbstthätiger Anschauung, unterdrückt, so verliert es der ältere ganz, ja er haßt es, und damit ist der Stillstand des geistigen Lebens und der Haß gegen den Fortschritt verbunden. Alle geschichtlichen und naturkundlichen Belehrungen wurden an die lateinischen Schriftsteller, die ihre Naturkenntnisse aus Aristoteles und Plinius geschöpft hatten, angeschlossen; ein gelehrtes Buchwissen entstand, und Sinne und Beobachtungsgabe verkümmerten. In den Encyklopädien, Chroniken, Kaiser-, Papst- und Weltgeschichten dieser Zeit finden wir noch zahlreiche Anekdoten und Wundergeschichten. Eine Verbesserung erfuhr der mathematische Unterricht durch die von den Arabern überkommene indische Rechenkunst; es erschien am Ausgange des Mittelalters ein Buch, welches die vier Spezies in ganzen und

gebrochenen Zahlen bis zum Ausziehen der Quadrat- und Kubikwurzeln, sowie verschiedene angewandte Rechnungsarten mit algebraischen Aufgaben enthält. Der Abakus verschwand allmählich, und die arabischen Ziffern mit Stellenwerten kamen zur Anwendung; das erste deutsche Rechenbuch erschien 1483. Die Blüte der Klosterschulen war aber vorbei, denn die von Cluny ausgehende mönchische Askese hatte an der Bildung, auch in dem beschränkten Sinne, wie sie die Klosterschulen auffaßten, kein Interesse.

2. Obwohl alle Kloster- und Domschulen im allgemeinen nun im Zeitalter der Scholastik gleiche Einrichtungen zeigten, so herrschte im einzelnen durchaus keine Gleichförmigkeit; in den einen beschränkte man sich auf die Bildung für den Kirchendienst, in den andern wandte man allen geistlichen und weltlichen Wissenschaften die größte Aufmerksamkeit zu. Es hing dies alles teils von den betreffenden Leitern, ihrer Bildung und ihrem Interesse, teils von den zur Verfügung stehenden Mitteln und den Zeitverhältnissen ab; wo der Leiter selbst keine Bildung besaß, wo es an Mitteln zur Anschaffung von Büchern, Schreibmaterial und Lehrmitteln, an Lust und Liebe zum Studium fehlte, da ging die Entwicklung der Schule nicht vor-, sondern rückwärts. Die Behandlung der einzelnen Disziplinen hing von den vorhandenen Lehrkräften ab; nur selten besaß eine Schule für alle Disziplinen gute Lehrkräfte. Die immer mehr zunehmende Verweltlichung der Kirche, die Verleihung der reichen Pfründen an jüngere Söhne der umwohnenden Adelsfamilien, auch an solche, welche nicht Kleriker waren, und die Übertragung der Verwaltung der kirchlichen Funktionen an dürftig besoldete Vicare, das alles mußte natürlich auf das Gedeihen der kirchlichen Bildungsanstalten sehr nachteilig einwirken. Der Scholasticus (Scholaster) übertrug sein Amt einem Rektor Scholarum, der kärglich besoldet wurde und wieder nach seinem Ermessen Gehilfen zu dingen hatte. Der Rektor wurde nur für ein Jahr oder gar auf vierteljährliche Kündigung gedungen und hatte neben dem, was eine kleine Pfründe an Naturalien gewährte, sein Einkommen allein aus dem Schulgelde und den Erträgen der kirchlichen Dienstleistungen zu ziehen, wobei noch ein Teil des Schulgeldes an den Scholasticus fiel; der letztere bot daher oft die Stelle an den Wenigstnehmenden aus. Die Rektoren zahlten wieder den Gehilfen einen kärglichen Lohn; diese hatten daher auch noch manche Einnahmen aus Kirchendiensten, auch oft Freitische bei Bürgern. Daß man unter diesen Umständen keine besondere Bildung bei Rektoren und Gehilfen voraussetzen darf, ist klar. So kam es, daß nur an einzelnen Orten, wo noch tüchtige Männer die Leitung in den Händen hatten und die sonstigen Verhältnisse günstig lagen, die Schulen wirklich blühten; die nach tieferem Wissen trachtende Jugend mußte daher notwendig von einer Schule zur andern ziehen, um eine gute und allseitige Ausbildung zu erlangen. So wurden schon die Schulen von Tours

im 8., die von Fulda im 9. und die von Reichenau und St. Gallen im 10. Jahrhundert von Schülern und Lehrern aus allen Gauen Deutschlands besucht. Seit der Mitte des 11. Jahrhunderts jedoch wurde es mehr und mehr Sitte, daß deutsche Studierende ins Ausland, besonders nach Paris, gingen, um hier höheren Studien obzuliegen; denn die wissenschaftliche Bildung des deutschen Klerus war allmählich so tief gesunken, daß von ihm eine Förderung der Bildung nicht zu erwarten war. Lesen, Schreiben und Lateinsprechen galt schon für hohe Bildung. Der Bildungsdrang war zwar nicht ganz erloschen; es finden sich einzelne Männer, welche durch ihr wissenschaftliches Streben und Arbeiten sich auszeichneten, und einzelne Domcapitel und Abteien, welche jüngere Mitglieder auf Universitäten sandten. Arme Schüler wanderten hauptsächlich nach denjenigen Schulen des In- und Auslandes, wo ihnen reiche Unterstützungen gewährt wurden; um diese Wanderungen zu erleichtern, waren in vielen Städten Veranstaltungen zur Bewirtung reisender Schüler (vagierender Scholaren, Vaganten) getroffen. Das gab aber Veranlassung, daß zügellose Nichtsthuer und schlechte Gesellen unter dem Vorwande des Studiums in dem Reiche herumvagierten und ein wüstes Leben führten; schon im 13. Jahrhundert wurden Vaganten als sittliche Pest angegeben. Ihre Existenz und ihr Treiben war nur in einem Zeitalter möglich, in welchem man von polizeilicher Ordnung wenig wußte. Eine Reichenauer Pergament-Handschrift enthält am Ende die Abschrift eines Synodalbeschlusses aus dem 13. Jahrhundert, worin von den fahrenden Schülern gesagt wird, daß sie ein menschenunwürdiges Leben führen, viel Ärgernis geben, zum Abfalle von Gott und der Kirche verleiten. In der Stadt Worms bestand 1390 sogar eine Bruderschaft derselben; in Nürnberg wurden sie nicht länger als 3 Tage geduldet, falls sie nicht die Schule regelmäßig besuchten und sich gut betrugen; in München öffnete man ihnen nicht eher die Thore, als bis sie genügend Bürgschaft geleistet hatten; in Breslau sollen auf einmal etliche Tausend gewesen sein, die sich alle von Almosen ernährten, einige waren da 20—30 Jahre und mehrere länger. Da sie ihren Unterhalt durch Singen auf den Straßen erwarben, aber nur der Gesang der jüngeren Schüler beliebt war, so boten sich die älteren Schüler (Bachanten = Vaganten) den jüngeren (Schützen) als Reiseführer an, angeblich, um sie zu guten Lehrern zu führen, thatsächlich aber, um sie für sich betteln und stehlen (schießen) zu lassen.

3. Die Parochialschulen (Pfarrschulen) endlich waren wahrscheinlich am Ausgange des Mittelalters meistens gänzlich verfallen; denn die Weltgeistlichkeit war in der Sittlichkeit häufig noch tiefer gesunken wie die Mönche und teilte oft nicht einmal die einfachsten Lehren des Christentums mehr der Jugend mit. Doch darf man hier aus dem Mangel an urkundlichen Belegen nicht zu weitgehende Schlüsse ziehen, weil einerseits diese Schulen als Bestandteile der

Kirche meistens nicht besonders erwähnt wurden und viele kirchliche Urkunden durch die Verwüstungen der Kriege im 16. und 17. Jahrhundert verloren gegangen sind. Zu einer besonderen Blüte mögen diese Pfarrschulen überhaupt nicht gekommen sein, denn bei den Massenbekehrungen Karls d. Gr. in Sachsen und Ottos d. Gr. bei den Slaven konnte an allgemeine, tiefer gehende Volksbildung gar nicht gedacht werden, um so weniger, als es ein Volk im heutigen Sinne des Wortes gar nicht gab; man mußte mit dem niedrigsten Grade religiöser Kenntnisse zufrieden sein, weil es unmöglich war, eine genügende Anzahl von Priestern herbeizuschaffen, um mehr für die Volksbildung thun zu können. Und der Mangel an Geistlichen war auch ein Grund, daß man an die Bildung derselben keine besonders hohen Ansprüche stellen durfte, aus welcher Thatsache sich wieder auf die Thätigkeit derselben im Dienste der Volksbildung schließen läßt. Dorf-Pfarrschulen endlich darf man in dieser Zeit, wo es nur meistens noch einzelne Höfe gab und hier und da ein Gutsherr auf seinem Hofe eine hölzerne Kirche mit Strohdach erbaute und einen notdürftig vorgebildeten Geistlichen gegen Gewähr des nötigen Unterhaltes als Seelsorger anstellte, nicht viele suchen. Daß der Pfarrer bei den täglich an Umfang wachsenden Pfarrgeschäften dem in allen Pfarrkirchen angestellten Meßner (Küster, Glöckner, Sigrist, sacrista), wenn derselbe nur einigermaßen tauglich war, den Jugendunterricht übertrug, läßt sich leicht begreifen; so wurde an den Pfarrkirchen das Amt des Lehrers mit dem des Küsters vereinigt, was nicht zur Hebung des Jugendunterrichtes beitrug. Aus einem Pfarrbuche von 1270 geht hervor, daß der Küster verpflichtet war, nach der Anordnung des Pfarrers die Kirchspieljugend im Lesen und Schreiben zu unterrichten; und unter den Einkünften des Glöckners am Münster in Basel wird z. B. in einer Urkunde von 1360 „eine suppen und vier maß wein" als Entgelt für Unterricht aufgezählt. In den größeren Orten mit Pfarrkirchen war wohl überall, wie sich aus urkundlichen Bemerkungen folgern läßt, im 11.—15. Jahrhundert der Jugendunterricht eine Aufgabe des Küsters; daß dieser Unterricht nur notdürftig war, und daß die Pfarrschulen bei den zeitigen sozialen, staatlichen und kirchlichen Verhältnissen in Verfall gerieten, läßt sich leicht erklären.

IV. Die Entwicklung des Kultur- und Geisteslebens am Ausgange des Mittelalters und sein Einfluß auf die Gestaltung des Schulwesens.

1. Kultur- und Geistesleben am Ausgange des Mittelalters.

1. Wie im geistigen Leben, so herrschte auch im Staatsleben dieser Zeit die größte Gebundenheit; charakteristisch ist für das Staatsleben des Mittelalters das Lehenswesen (der Feudalismus), welches in der Idee des Schutz- und Trutzbündnisses zwischen Kraft und Schwäche, in der Einheit und Gleichheit und daher der Konsolidierung ihrer beiderseitigen Interessen beruht. Immer mehr schwand infolgedessen der kleine Grundbesitz, und die Patronatswirtschaft entwickelte sich dem entsprechend; die Patrone traten aber zu dem Staatsoberhaupte in dasselbe Verhältnis, in welchem ihre Lehensleute zu ihnen standen, und so wurde das feudale System die Grundlage des mittelalterlichen Staatsgebäudes. Dieses trägt noch keine nationale Färbung; die Verfassung beruht noch auf der Form des römischen Kaisertums; die Stämme unter sich und in ihnen die Bauern und Großgrundbesitzer mit ihren Hörigen standen noch unvermittelt nebeneinander. Von der Mitte des 12. Jahrhunderts an aber wächst eine neue und freiere Gestaltung des Kulturlebens empor; an die Stelle der Naturalwirtschaft, die auf den Ackerbau sich stützte, trat in den Städten infolge des Aufschwungs des Handels und Verkehrs seit den Kreuzzügen die Geldwirtschaft. Vom übervölkerten Lande wanderten viele Bauern in die Stadt, wo sie in dem aufblühenden Handwerk eine bessere Nahrungsquelle fanden. Die Großgrundherren fanden in den Bürgern der Städte Absatz für ihre Produkte, so daß sie auf einen besseren Betrieb des Ackerbaues bedacht waren, um bessere Einnahmen zu erzielen; die Städte dagegen lieferten dem Ackerbauer besseres Ackergerät. Zudem ließen sich aus den Kreuzzügen zurückkehrende Krieger in den Städten als Handwerker nieder und brachten neue Anregungen und Gedanken aus der Fremde mit. So trat eine nie nachlassende Strömung gegenseitiger Wechselwirkung und Befruchtung zwischen den Städten und dem platten Lande ein; das Handwerk hob sich, der Handel nahm außerordentlich zu, und die Landwirtschaft begann von den Vorteilen, welche die neuen Erwerbszweige gewährten, Gebrauch zu machen, so daß in manchen Gegenden der Bauer im Wohlstand lebte. Das kirchliche Interesse, das schon sehr im Schwinden war, wurde so immer noch mehr zurückgedrängt; materielle Interessen zogen das Auge der Nation, vor allem aber das der Bürger in den Städten, auf sich. Die größere Sicherheit innerhalb des Mauerkranzes, die freiere Verfassung und die, wenn auch mangelhafte Bildung durch die Lateinschulen schied den Bürgerstand vom Bauernstand. An die Stelle der Gliederung nach Stämmen und Ständen trat jetzt die Gliederung

nach Berufen; neben den Landmann traten der Handwerker, der Kaufmann und der Ritter. Im Bürgertum bildeten sich zur Hebung und Regelung des Handwerks und des Handels besondere Genossenschaften, die Zünfte und die Gilden, die auch zur Kräftigung der Individualität insofern beitrugen, als das genossenschaftliche Individuum seine besonderen Rechte besser und nachdrücklicher zu wahren vermochte als das einzelne. Die Leitung der städtischen Geschäfte im ganzen wurde in die Hände des Rates gelegt, welcher das Wohl der Stadt in jeder Weise zu fördern hatte und an dessen Spitze der Bürgermeister stand. So günstig diese neuen Bildungen von Lebensgemeinschaften auch anfangs für die Erstarkung des Ganzen wirkten, so nachteilig wirkte mit der Zeit die scharfe Abgrenzung durch Regeln und Zwang auf die geistigen Momente, auf die Weite des Gesichtskreises und die freie Lebensentfaltung. Aber trotz dieser Schattenseiten waren die Städte die großen Centralpunkte, in denen die Massen, Bauern, Handwerker, Kaufleute und auch später Großgrundbesitzer, sich zusammenschlossen und neue Lebensformen, neue soziale und wirtschaftliche Verhältnisse schufen. Die bürgerliche Aristokratie, die ursprünglich dem Rittertum angehörte, bewahrte den Kern der alten Bildung und vermehrte ihn durch eigene geistige Arbeit; es bildete sich ein nüchterner, praktischer Geist aus, der für das Romantische und Phantastische unempfindlich war. Die Arbeit war das leitende Prinzip im Bürgerstande, das Weltliche war die Lebensluft, in welcher der Bürgerstand wirkte. Der allgemeine Drang, in diesen neuen Lebensverhältnissen emporzukommen und auf engem Raume sich im Daseinskampfe zu behaupten, zeitigte auch in den unteren Klassen eine Art Bildungshunger, eine wetteifernde Empfänglichkeit für alle aus den oberen Regionen herabdringenden geistigen Strömungen. Das Volk will seine Sprache im Recht, in der Predigt und in der Schule; der deutsche Volksgeist erwachte im Bürgertum und stellte sich in Gegensatz zum römischen Geistesleben. Bald strebten die niederen Volksklassen aber auch naturgemäß dahin, die Rechte zu erlangen, die die eigentlichen Bürger sich geschaffen hatten, und ruhten nicht eher, als bis sie dieses Ziel erreicht hatten; die gesamte Bürgerschaft aber machte dann wieder den Staatsbehörden gegenüber ihr Selbstbewußtsein geltend und suchte sich Sonderrechte zu erwerben, die den betreffenden Städten einen gewissen Grad von Selbstbestimmung, von politischen Freiheiten, ja von staatlicher Unabhängigkeit gewährten. Diese Bestrebungen wurden durch den Kampf zwischen Kaiser, Papst und Adel gefördert; die Bischöfe, obgleich als Fürsten Glieder des deutschen Reichs, stellten sich auf seiten des Papstes, die städtischen Bürger dagegen hielten zu Kaiser und Reich und verjagten vielfach die Bischöfe. Als Lohn erhielten die Städte Freiheiten und Rechte, welche in Verbindung mit der Ausdehnung und Blüte von Industrie und Handel die Selbstständigkeit und Wohlhabenheit der Städte förderten. Der Handel

setzte ferner die Bürger der großen Städte miteinander und mit dem Ausland in Verbindung, wodurch der Gesichtskreis des Bürgers erweitert wurde; die Reisenden brachten Nachrichten aus der Fremde mit, welche den Wissenstrieb immer mehr erregten, der durch die Araber bereits geweckt worden war. So erhielten der Thätigkeitstrieb und auch damit der Bildungstrieb des Bürgerstandes immer neue Richtungen und neue Nahrung; es entstand ein freies, nicht mehr kirchlich gebundenes Denken, welches der haarspaltenden und unfruchtbaren Scholastik den Krieg erklärte, dem gelehrten Aberwitz seinen Mutterwitz, der klerikalen Anmaßung das Naturrecht, der finsteren und weltverächterischen Asketik die heitere Auffassung des Lebens entgegensetzte. Die religiöse Sehnsucht suchte in der Mystik Befriedigung, welche dem Gemüt das zu bieten suchte, was die Scholastik dem Verstand bieten wollte; sie lehnte sich nicht gegen die Kirche auf, sondern nur gegen die herrschende Unsittlichkeit und Verweltlichung. Auch die Dichtung und die Wissenschaft des 14. und 15. Jahrhunderts wurden von diesen Reformbewegungen beeinflußt; sie nehmen einen bürgerlich-volkstümlichen Charakter an und sind hauptsächlich prosaisch. Es erscheinen in dieser Zeit Städtechroniken und Reisebeschreibungen mit sagenhaften Ausschmückungen, naturkundliche Werke mit allerhand erdichteten Erzählungen, Legenden nach älteren Vorlagen und Bibelübersetzungen nach der Vulgata. Der Bürger verlangt eine neue, der veränderten Weltanschauung entsprechende Kirche und eine neue, seinen Bedürfnissen entsprechende Schule, denn die bestehenden Domschulen konnten auch den bescheidensten Ansprüchen des Bürgerstandes nicht genügen.

2. Eine besondere Berufsgenossenschaft (Lebensgemeinschaft) hatte sich zur Zeit der Kreuzzüge in dem Rittertum herausgebildet; der Ritter sollte der Schirmvogt der Schwachen und Unterdrückten, der Hüter der Gerechtigkeit und der durch den Adel seiner Gesinnung und seine Tüchtigkeit berufene Verteidiger des Landes sein. In ihm entwickelte sich ein Stand nationaler höherer Bildung, der sich mit dem der höheren Geistlichkeit mehr oder minder verschmolz; so entstand zum erstenmal auf deutschem Boden eine wahrhaft nationale, geistig belebte Gesellschaft, der sich auch die hervorragenden Bürger der Städte, die großen Kaufleute, anschlossen. Das Erziehungsideal des Rittertums war nicht das kirchliche des Mittelalters, es zielte nicht auf gelehrtes Wissen ab, selbst Lesen und Schreiben waren nebensächlich; gute Sitten, ritterliche Tugenden, ernste Frömmigkeit, höfische Zucht, gesunder und kräftiger Körper, Musik und Waffendienst waren die Ziele ritterlicher Bildung. Aber gleich den meisten schönen Gedanken, die der romantische Sinn des Mittelalters gezeitigt hat, gestalteten sich auch die ritterlichen Ideale in der Wirklichkeit ganz anders; vor allen Dingen artete der Frauendienst bei den Rittern aus, und mit dem Frauenideal ging auch das Ideal ritterlicher Männlichkeit verloren, das Rittertum artete aus und verlor das ge-

sunde Volkstum unter den Füßen. Seine Mission hat es aber in der deutschen Kultur erfüllt; es hat zur Entwicklung des Nationalbewußtseins nicht wenig beigetragen. Mit dem Nationalbewußtsein entwickelte sich aber auch die Volkssprache immer mehr und errang sich allmählich einen bescheidenen Platz neben dem Latein; neben die geistliche Dichtung trat zunächst die Ritterdichtung, welche wieder der vernachlässigten Heldensage (Herzog Ernst u. s. w.) die Aufmerksamkeit zuwandte. In der dichterischen Geschichtsschreibung (Annolied, Kaiserchronik u. a.) wurde die deutsche Sprache angewandt; die Darstellung ist allerdings noch unkritisch, Geschichte, Sagen und Anekdoten sind noch innig gemischt.

2. Die Entwicklung des Schulwesens am Ausgange des Mittelalters.

1. Bei den durch Reichtum und Ansehen über die breite Masse des Bürgerstandes sich erhebenden und an den städtischen Verwaltungen teilnehmenden Kreisen machte sich immer mehr und mehr das Bedürfnis nach einer volkstümlichen und wirtschaftlichen Bildung geltend, wie sie auch die Stiftsschulen nicht geben konnten; auch das Geschäftsleben bedingte eine andere, eine mehr für das praktische Leben brauchbare Bildung, und so machte sich auch bei den Handwerkern das Bedürfnis der elementaren Kenntnisse im Lesen, Schreiben und Rechnen geltend. Aus dieser Erkenntnis und aus diesem Bedürfnis ging das Bestreben, besondere städtische Schulen, Stadtschulen, zu gründen, hervor. Unterstützt wurden diese Bestrebungen einerseits durch das Schwinden des Einflusses der Bischöfe, welche im Streite zwischen Kaiser und Papst auf seiten des letzteren standen, auf die Städte, welche treu zu Kaiser und Reich hielten; anderseits mögen auch Anregungen von Italien gekommen sein, wo sich die weltlichen Schulen zu großer Blüte entwickelt hatten. In Deutschland entstanden sie zunächst nur da, wo die kirchlichen Schulen das vorhandene Bedürfnis nicht befriedigten; manchmal war auch der Wunsch nach einem bequemeren Schulweg und einem wohlgeschulten Sängerchor für die Pfarrkirche eines neuen Stadtteils die Veranlassung zur Errichtung städtischer Schulen; endlich rief auch das Streben der Städte, das bürgerliche Gemeinwesen von der Kirche völlig unabhängig zu machen, manche Schule ins Leben. Die Kirche sah diese Bestrebungen der Städte in keinem Falle gern; denn einerseits mißtraute man der Laienbildung, welche geeignet war, die Menschen von der kirchlichen Knechtschaft frei zu machen; sodann sah man in der Gründung von Schulen seitens der Städte einen Eingriff in die kirchlichen Rechte, und endlich entzogen die Stadtschulen den Kirchenschulen mit den Schülern auch die Einkünfte. In vielen Städten bestanden zum Teil seit sehr langer Zeit unter Leitung der Kirche Pfarrschulen, die sich einer Kirche anschlossen und, da kirchliche und bürgerliche Gemeinde zusammenfielen, als Gemeindeschulen betrachtet und teils von der

Kirche, teils von der Gemeinde unterhalten wurden; da nun auch die Stadtschulen häufig in Zusammenhang mit einer kirchlichen Gemeinde traten und auch kirchliche Unterstützungen nicht verschmähten, so entstanden sofort Verwicklungen zwischen Kirche und Stadt. Da die Städte das Patronat über ihre Schulen, die Ernennung der Lehrer und die Verwaltung überhaupt selbst in die Hand nehmen wollten, so gerieten sie mit dem bischöflichen Scholastikus, welcher die Oberleitung des Schulwesens im ganzen Sprengel in den Händen hatte, in heftigen Streit. In Nordhausen vertrieben die Bürger in einem solchen Schulstreit die Geistlichkeit aus der Stadt, aber durch strenge Kirchenstrafen wurden sie gezwungen, die Schule eingehen zu lassen; bald darauf entstand jedoch eine neue Schule, die bis 1525 bestand. Mitunter griff selbst der Papst in diese Streitigkeiten ein, und nicht selten entschied er, wie auch manchmal der Bischof, meistens aber der Landesherr, zu Gunsten der Stadt; jedoch mußte man in diesen Fällen dem Scholastikus die Oberleitung über die Schulen belassen und ihm auch einen Teil der Einnahmen der neuen Schulen überweisen. Als z. B. der Rat in Hamburg mit Zustimmung von Papst und Erzbischof eine neue Schule errichtete, mußte er sich verpflichten, daß der zu wählende Schulmeister dem Scholastikus unterstellt werde. In Leipzig besuchten im 14. Jahrhundert die Bürgerskinder die im Anfange des 13. Jahrhunderts gestiftete und zum Thomaskloster gehörende Thomasschule und zwar die sogenannte äußere Schule. Als nun der Rat mit dem Plane umging, eine eigene, von dem Kloster unabhängige Schule zu gründen, da setzten ihnen die Stiftsherren heftigen Widerstand entgegen; der Rat wandte sich an den Papst, und dieser gab ihm durch eine Bulle von 1395 das Recht, innerhalb der Nikolaiparochie eine neue Schule zum Unterrichte der Knaben in der lateinischen Grammatik und anderen Elementarkenntnissen und den freien Künsten zu errichten, dafür Lehrer anzunehmen und zu entlassen u. dgl.; aber erst 1511 konnte die Schule errichtet werden, nachdem zwischen Rat und Kloster ein Vertrag abgeschlossen war. Obgleich die Absicht des Rates ursprünglich auf Errichtung einer deutschen Schule hinausging, so wurde die neue Schule doch, schon infolge der Bestimmung der päpstlichen Bulle, eine Lateinschule, welche nebenbei die Zwecke einer deutschen Schule miterfüllen mußte. In den meisten Fällen kam es so zu einem Vertragsverhältnis zwischen Stadt und Kirche; in einem 1399 zwischen Rat und Pfarrer der Stadt Chemnitz abgeschlossenen Vertrag verspricht der letztere der Stadt, daß er den Schulmeister nicht absetzen und die Rechte der Stadt in keiner Weise schmälern wolle, dagegen bewilligt auch der Rat, daß der Schulmeister „in allen Sachen der Kirche ihr Recht thun soll nach alter Gewohnheit". Übrigens lag den Städten bei der Gründung eigener Schulen der Gedanke einer allgemeinen Volksbildung vollständig fern; sie wollten eine Schule,

in der „die studierende Jugend und solche Bürgerssöhne, die zu Rats- und Magistratsbedienungen sollten vorbereitet werden", entsprechenden Unterricht erhielten. So wird als Zweck dieser Schulen in der Ordnung für die Nürnberger lateinische Schule, welche dem 1. Jahrzehnt des 16. Jahrhunderts angehört, ausgesprochen: „nicht allein lernung vnd begreuffung der freyen kunst, schrifft vnd kunst aussprechens des Lateins, sundern auch von vnzucht (Unsittlichkeit überhaupt) zu annemung vnd vbung gutter sitten vnd geberd gehalten vnd angewissen zu werden". Die erste allgemeine Schulordnung der Pfalz (1556) steckt in ihrer Einleitung den lateinischen Schulen nachfolgendes Endziel: „Es ist bey menigklich, rechts, gesundts Verstands bekentlich, daß die Schulen nicht allein zur leer der guten nutzlichen Künsten, sondern auch zur erhaltung der nötigen ämbter inn Kirchen, inn Regimenten vnd im Haushalten dienstlich, nutzlich vnd nötig sind. Vnd wiewol die Elementa, so man den jungen Kindern inn der Schul fürgibt, für eitel Kinderwerk geacht werden möchten, so kan doch niemandt zu den rechten, hohen, nothdürfftigen vnd nutzlichen Künsten one der Kinder Elementa kommen, vnd so das Fundament nicht recht gelegt, mag nimmer kein gut gebey darauf gesetzt werden." Man meinte, es sei dabei mit der Beteiligung der Stadt an der Verwaltung alles gethan und überließ die innere Organisation der Schule ganz dem Rektor; war dieser der rechte Mann, so war es gut um die Schule bestellt, und der Zweck wurde erreicht, im andern Falle hatte man bald wieder die altgewohnten Zu- und Übelstände zu beklagen. Zudem war man ja auch von den Bildungsmitteln und den Bildungsvermittlern der Zeit abhängig, so daß sich die Stadtschulen nicht weit über die Kirchenschulen bezüglich des Lehrstoffs und der Lehrform erheben konnten. Zu Rektoren und Lehrern der Schule nahm man Geistliche, ausgestoßene Mönche, verdorbene Studenten und andere Abenteurer, die meist in ihrer Bildung noch niedriger als die Geistlichen standen; „heutzutage," sagt noch Erasmus, „sehen wir niemand so verworfen, so unbrauchbar, so unbedeutend, den das gemeine Volk nicht für tauglich zur Leitung einer Schule hielte." Unter diesen Umständen war es daher auch vorteilhaft, daß man die Lehrpersonen nur auf ein Jahr oder mit vierteljähriger Kündigung anstellte. Eine wirkliche Besoldung gewährte die Stadt den Lehrpersonen nicht, sie stellte nur das dürftige Schullokal und eine Wohnung und überließ ihnen das Schulgeld; erst später gaben manche Städte dem Rektor neben dem mäßigen und dabei noch unsicheren Schulgeld einen Jahresgehalt in Geld und Naturalien, der meist kärglich, selten hinreichend oder gar reichlich war. Nur der Rektor (Schulmeister) wurde von der Stadt unmittelbar ernannt; dieser warb nach Bedürfnis Schulgesellen, die er kärglich bezahlte. Wo die Stadt keine Schule gründete, da kamen Rektor und Gesellen, holten sich die Erlaubnis zum Schulhalten ein und er-

warben sich durch Anpreisungen ihrer Kunst einen Schülerkreis; Lehrer und Schüler wanderten daher auch jetzt noch wie seit dem 11. Jahrhundert oft von Ort zu Ort und führten ein zügelloses Leben. Rektoren wie Lehrer (Gesellen) mußten oft, besonders in mittleren und kleineren Städten, um leben zu können, ein städtisches Nebenamt übernehmen (Stadtschreiber), unter Umständen einen kleinen Handel oder einen Bierschank anlegen; sie und die Schüler wurden in ausgedehntem Maße zu Kirchendiensten herangezogen (Chorgesang, Leichenzüge, Schulkomödien, Platzmeister bei Hochzeiten u. dgl.), aus denen ihnen auch mancherlei Benefizien zuflossen. An manchen Orten gab es noch mancherlei Nebeneinkünfte, Lichtgeld, Holzgeld, Fenstergeld, Neujahrgeld, Kerngeld (als Ersatz für zu liefernde Kirschkerne zum Nutzen des Haushaltes) und Austreibegeld (bei Beginn der Ferien, wobei die Kinder durch die ausgespreizten Beine des Schulmeisters durchkriechen mußten und einen Streich erhielten). Um vieles schlechter als die Stellung der Rektoren war die der Gesellen; Kollekten und Freitische mußten sie oft am Leben erhalten. Die Schulstuben waren eng, feucht und dunkel, die zerbrochenen Fenster mit Papier verklebt, der Fußboden war ungedielt, der Ofen aus Backsteinen; für die Schüler standen einige rohbehauene Bänke da, die meisten mußten auf der Erde sitzen. Behufs der Heizung brachte jeder Schüler des Morgens ein Stück Holz mit, das oft gestohlen war, fahrende Schüler bezahlten dem Schulmeister zwei Heller; auch die Lichter zur Beleuchtung mußten die Schüler mitbringen. Und diesen Zuständen entsprach natürlich auch in den meisten Fällen die gesellschaftliche Stellung der Lehrer; in Schleusingen hatten sie unter den Thorwächtern und Stadtknechten ihren Ehrenplatz; und oft stehen sie diesen auch in Bildung und Sitten nahe. Sie „strotzen von eingebildeter Gelehrsamkeit, sind launenhaft, trunksüchtig und gefühllos; sie prügeln zum Spaß und sind so entsetzlich roh, daß sie aus fremder Pein Vergnügen schöpfen. Solche Menschen sollten Fleischer und Henker sein, nicht Jugendbildner.“ Gar oft sieht sich der Rat der Stadt veranlaßt, den Lehrern bezüglich ihres Lebenswandels genaue Verhaltungsmaßregeln zu geben. Die Einführung des Schulmeisters war ein feierlicher Akt, bei dem der Rat dem im Talar und mit runder Mütze erscheinenden Magister vor der versammelten Knabenschar als Zeichen seiner Würde und Gewalt Rute und Stock überreichte und ihn bei Androhung des Verlustes seiner Stelle ermahnte, die Strafmittel fleißig zu gebrauchen; desgleichen erhielt der Rektor ein Schulsiegel, welches einen Schulmeister zeigt, der in der erhobenen Rechten eine Rute über dem vor ihm knieenden Knaben schwingt, während die Linke den Kopf desselben in die Höhe hebt. Er gelobte, den Vertrag treulich zu halten, wogegen ihm die Stadt ihren Schutz zusichert; er erhielt ein kleines Handgeld (Haarpfennig) und nahm mit den Ratsherren an einem auf Kosten der Stadt veranstalteten Essen teil. Der

neueintretende Schüler mußte Namen und Herkunft angeben und Gehorsam geloben; er erhielt ein Abzeichen und mußte versprechen, beim Verlassen der Schule vom Rektor freundlich Abschied zu nehmen und das Abzeichen zurückzugeben, wofür er eine Bescheinigung erhielt. Der Unterricht bestand hauptsächlich in Elementarunterricht im Lesen, Schreiben, Rechnen, Singen und in Religionsunterricht; im Latein sollten die Stadtschulen nur eine Vorbereitung für die Domschulen gewähren. Von einer Berücksichtigung der nationalen Bildungsschätze finden wir auch hier keine Spur; aber die deutsche Sprache war doch die Unterrichtssprache und in ihr kam doch das deutsche Wesen zur Anerkennung. In der Lateinschule zu Landau wurde im 15. Jahrhundert das Deutsche gar nicht gelehrt, sondern es war dem Lehrer nur gestattet, auf Verlangen der Eltern Privatunterricht in denselben zu erteilen. Der Stadtrat von Freiburg erließ 1425 die Verordnung: „Es soll jedermann seine Knaben, wenn dieselben das achte Lebensjahr zurückgelegt haben, in die rechte Schule schicken und nicht in die deutsche Lehre. Von Knaben jedoch, welche in der Schule deutsch unterrichtet sein wollen, hat der Schulmeister nur zwei Schillinge jährlich zu beanspruchen." Das geschah offenbar, um die deutsche Winkelschule, die in Freiburg schon im 14. Jahrhundert bestand, zu beseitigen. Methode und Zucht blieben beim Hergebrachten; im Schreibunterricht wurde Anleitung zur Abfassung von Briefen und Geschäftsaufsätzen gegeben; nach Erfindung der Buchdruckerkunst gab es gedruckte Anleitungen hierzu und auch Lesebücher mit moralischen Erzählungen, sowie religiöse Erbauungsbücher und Katechismen in der Muttersprache. Die Zucht war auch in den Stadtschulen streng, auch hier herrschte ein düsterer Geist, der oft in Anwendung harter Strafmaßregeln sich gefiel und den Schülern die dunkeln Schulstuben zu einer Hölle machen konnte; gar oft waren es die rohesten Mißhandlungen, welche sich die Schüler von rohen Schulmeistern gefallen lassen mußten. Man darf allerdings dabei auch nicht vergessen, daß die Schuljugend ausgelassen, übermütig und roh war und allerhand Unfug verübte.

2. Bald jedoch verwandelten sich die Stadtschulen wieder völlig in Lateinschulen, in welchen die deutschen Fächer höchstens als Nebenfächer geduldet wurden. Immerhin war aber im Bürgerstand das Bedürfnis nach Bildung geweckt und der Weg zur Befriedigung desselben angebahnt. Im Landvolk und in den ärmeren Klassen der Städte war aber ein solches Bedürfnis noch nicht vorhanden; von Volksschulen waren in den Pfarrschulen erst die ersten Spuren zu finden, und diese trugen kirchlichen Charakter. Mit dem Rittertum war auch der Bauernstand entartet, wie wir es deutlich aus der ersten deutschen Dorfgeschichte „Meier Helmbrecht" ersehen können; die übermütigen Bauern thaten es den Raubrittern nach. Wohl forderten einzelne Bischöfe immer wieder ihre Geistlichen auf, den Kindern

der Landleute das Glaubensbekenntnis und einige Gebote einzuprägen oder durch die Kirchendiener einprägen zu lassen; aber selbst wenn man, was jedoch selten geschah, diesen Aufforderungen nachkam, so hatte man doch dabei nur das kirchliche Interesse, aber durchaus nicht die Volksbildung im Auge. Wenn die Kirche wirklich die Volksbildung fördern wollte, so hätte sie das Bildungsbedürfnis des Bürgerstandes nicht hemmen, sondern fördern sollen. Das hat sie aber, wie oben festgelegt worden ist, nicht gethan; deshalb kann sie auch keinen Anspruch darauf machen, daß sie die Volksbildung gepflegt und die Volksschule gegründet habe; es war das auch gar nicht ihre Aufgabe. Im Bürgertum gewann die deutsche Sprache immer mehr Boden; Rechtsaufzeichnungen (Sachsen- und Schwabenspiegel), Stadtrechte, Statuten der Gewerbe u. dgl. wurden vielfach in deutscher Sprache abgefaßt. Damit in Verbindung stand ein größeres Bedürfnis nach Bildung im deutschen Schreiben und Lesen, um an dem sozialen und wirtschaftlichen Leben Anteil nehmen zu können. Für diesen Zweck wurden neben den Stadtschulen, aus demselben Grund und auf demselben Weg, wie die Stadtschulen entstanden waren, die „Schreibschulen“, dann die „deutschen Schulen“, und endlich die „Winkel- oder Klippschulen“ errichtet, in denen allen wenigstens das Lesen und Schreiben, in manchen auch das Rechnen gelehrt wurde; das letztere blieb aber meistens besonderen Privatlehrern überlassen, welche seit dem 15. Jahrhundert den Namen Stuhlschreiber oder Modisten führten (ein solcher war z. B. Adam Riese). Das sind neben den Pfarrschulen die kümmerlichen Anfänge der Volksschule; sie waren aber elementare Berufs- und keine allgemeinen Bildungsschulen. Während die Schreibschulen, deutschen Schulen und die Schulen für Mädchen aus Privatschulen zu städtischen Anstalten gemacht wurden, blieben die Winkel- oder Klippschulen Privatanstalten und wurden von der Stadtbehörde bekämpft, weil sie den städtischen Lehrern das Einkommen schmälerten; die Häuser der städtischen Schulen hießen Lehrhäuser und die Lehrer Lehrherren oder Lehrfrauen. Der Klerus zeigte sich gegenüber diesen neuen Bestrebungen des Volkes noch weniger geneigt als gegenüber denjenigen, aus welchen die Stadtschulen hervorgegangen waren. Als um 1400 in Hamburg einige vermessene Personen sich unterstanden, neben der Dom- und Stadtschule noch unerlaubte Schulen zu gründen, um in denselben die Kunst des Schreibens zu lehren, da erließ der Papst auf die Vorstellung des Scholasticus hin eine Bulle, worin er gebietet, alle ungesetzlichen Schulen in Hamburg innerhalb 6 Tagen nach Empfang dieser Mahnung zu schließen bei Strafe der Excommunikation, Suspension und des Interdikts im Unterlassungsfalle. In Hamburg errichtete z. B. der Rat vier deutsche Schulen (Schreib- und Leseschulen), in denen die Lehrer nur deutsche Schriften, Briefe und Bücher lehren sollen; er geriet aber dadurch in einen Streit mit dem Scholasticus,

der 1472 dadurch beendigt wurde, daß die Aufsicht und Oberhoheit über die Lehrer dem Scholasticus übertragen und demselben auch der Ausfall an Schulgeld ersetzt wurde. Der Sieg des Scholasters über den Rat führte schließlich dazu, daß die Scholaster nur darauf bedacht waren, aus den Schulen möglichst viel Vorteil zu ziehen, indem sie schlechte, billige Lehrer einsetzten, während sie der Gemeinde die Ehre überließen, die Schule in gutem baulichen Zustande zu erhalten. Als der Rat in Lübeck 1262 eine deutsche Schreibschule gründen wollte, da mußte er erst den Geistlichen versprechen, daß darin nur deutsches Lesen und Schreiben gelehrt, die Schule dem Scholasticus unterstellt und demselben ein Drittel vom Schulgeld zugewiesen werde; jeder Versuch einer Änderung dieses drückenden Verhältnisses wurde mit dem Interdikt beantwortet; endlich wurde 1418 durch einen Vergleich festgestellt, daß nur vier Schreibschulen bestehen sollten, der Scholasticus die Oberaufsicht über die Schule behalten, seinen Einfluß auf die Anstellung und Absetzung geltend machen und ein Drittel des Schulgeldes erhalten sollte. Erst allmählich aber lernte der Bürgerstand die Anstalten, welche recht eigentlich zu seiner Ausbildung gegründet waren und eine Verbindung mit dem Leben herstellten, schätzen; daher entstanden im 14. und 15. Jahrhundert deutsche Schulen fast in allen bedeutenden Ortschaften, selbst Dörfer nicht ausgeschlossen. In kleinen Orten vertraten oft Pfarrschulen die deutschen Schulen; in ihnen war die Unterweisung im Christentum die Hauptsache, doch befaßten sie sich auch mit einem notdürftigen Elementarunterricht und verwandelten sich so in deutsche Schulen. Die Lehrer dieser Schulen hatten für ihren Beruf nicht die geringste Vorbildung; in den meisten Fällen waren es verbummelte Studenten, die den Dienst an den niederen Schulen als Durchgang zum Dienst an den Stadtschulen betrachteten, oder es waren Handwerker, welche sich die Kunst des Lesens und Schreibens notdürftig angeeignet hatten und das Schulhalten neben ihrem Handwerk trieben. Das Los der Lehrer an diesen niederen Schulen war kein erfreuliches; sie hatten meistens eine armselige Besoldung, hatten unter dem Druck und der Verfolgung des Scholasticus zu leiden, gehörten weder zu den Geschlechtern noch zu den Zünften, wurden durch den Brotneid am Anschluß an die Lehrer der Lateinschulen gehindert und lebten auch unter sich uneinig aus demselben Grunde, denn sie strebten danach, sich gegenseitig die Kinder abspenstig zu machen und ließen es dabei an Verdächtigungen und Verleumdungen nicht fehlen. Allerdings liegen auch Mitteilungen aus dieser Zeit vor, welche annehmen lassen, daß auch Fälle vorkamen, wo Lehrer an deutschen oder lateinischen Stadtschulen verhältnismäßig gut bezahlt waren und eine nicht zu verachtende Stellung in der Gemeinde einnahmen; manche genossen durch das Herstellen von Bücherabschriften ein gewisses Ansehen und erzielten durch Verleihen und Verkauf derselben oft eine erkleckliche Einnahme. Der Unter-

richt in den wirklichen „deutschen Schulen“ begann mit dem Schreiben und Lesen; es scheint eine Art Schreiblesemethode gehandhabt worden zu sein, so daß das Schreiben entweder vor oder gleichzeitig mit dem Lesen gelehrt worden ist, was sich eigentlich vor Erfindung der Buchdruckerkunst von selbst versteht. In der Methode hatte man keine Fortschritte gemacht; geschnitzte Buchstaben, Griffel und Wachstafel finden wir noch als Lehr- und Lernmittel, Vormachen, Nachmachen und Handführen ist die Arbeit des Lehrers. Pergament war für diese Schulen zu teuer, und Papier kam erst vom 14. Jahrhundert an allmählich in Gebrauch. Nachdem das Schreiben erlernt worden war, gaben die Lehrer Anleitung zum Briefschreiben und Anfertigen von Geschäftsaufsätzen aller Art; seit der Mitte des 15. Jahrhunderts entstanden für diesen Zweck Sammlungen von deutschen Musteraufsätzen. Nach Erfindung der Buchdruckerkunst trat das Lesen auch selbständig, getrennt vom Schreiben, auf; es entstanden jetzt zu dem Gebrauch beim Leseunterricht berechnete Bilder-A-B-C-Bücher (Fibeln). Das Rechnen galt für eine Kunst, die nicht jedermann erlernen konnte; beim Erlernen desselben kamen Stäbchen und Rechenbrett in Anwendung. Die arabischen Ziffern traten vom 15. Jahrhundert an häufiger auf und kamen auch im Unterricht zur Anwendung. Gesang wurde des Gottesdienstes wegen meistens auch in den deutschen Schulen gepflegt. Wo deutsche Schule und Pfarrschule vereinigt waren, da fand natürlich auch der Religionsunterricht eine Stelle im Lehrplan; zur religiösen Unterweisung dienten gegen Ende des Mittelalters verschiedene, in der zweiten Hälfte des 15. Jahrhunderts erschienene Katechismen und Erbauungsbücher. — Die Mädchen des Bürgerstandes lernten von der Mutter, so gut es ging, lesen und schreiben; einzelne wurden auch einem Kloster zur Erziehung und Bildung übergeben und widmeten sich dann oft auch ganz dem Klosterleben, andere genossen auch bloß Unterricht in der äußeren Klosterschule. Als niederstes Ziel, das die Mädchen zu erreichen hatten, galt die Erlernung des Lesens und die Lektüre des Psalters. Seit dem 14. Jahrhundert traten in den meisten Städten aber auch Mädchenschulen auf; teils waren es Privatschulen, die von Lehrfrauen geleitet wurden, teils städtische Anstalten (Jungfernschulen). Auch Wanderlehrerinnen werden erwähnt, welche von Ort zu Ort wanderten, um Kindern und Erwachsenen ihres Geschlechts Gelegenheit zur Erlernung des Lesens und Schreibens zu geben.

3. Eine sehr wichtige Schöpfung des Mittelalters auf dem Gebiet des Bildungswesens sind die Hochschulen; sie sind in den romanischen Ländern durch Verbindung der Domschulen mit Fachschulen entstanden und sollten anfangs lediglich der Kirche zur Begründung ihrer Lehre dienen; wenn man dabei auch weit über die Grenze dieses Bedürfnisses hinausging, so dachte man doch nicht entfernt daran, zur Kirchenlehre in Opposition zu treten, sondern man

wollte sie dadurch nur noch fester stützen. In Italien, dem Hauptlande römischer Kultur, hatten die Domschulen ihren Charakter als allgemeine Bildungsanstalten beibehalten, außerdem waren noch zahlreiche Privatschulen entstanden, welche wie sie die Lehrgegenstände des Triviums und Quadriviums und daneben noch die Grundsätze des Rechts pflegten; ähnlich verband man in Frankreich das Studium der philosophisch-theologischen Scholastik mit den Domschulen. Die Zuhörerschaft der höheren Studien beschränkte sich aber durchaus nicht auf die, welche sich dem Staats- und Kirchendienst widmen wollten, sondern viele Laien besuchten sie allein um der Wissenschaft selbst willen. In Deutschland wurden ähnliche Anstalten im 14. und 15. Jahrhundert errichtet. Die vorhandenen Domschulen konnten den Anforderungen derjenigen, welche sich dem höheren Staats- und Kirchendienst widmen wollten, nicht mehr gerecht werden, deshalb wurden vielfach die auswärtigen Universitäten aufgesucht. Aus diesem Bedürfnis heraus entwickelten sich nun auch in Deutschland neben und nicht aus den kirchlichen Schulen, welche schon zu sehr ihren Charakter als allgemeine Bildungsanstalten verloren hatten, die Universitäten. Anfangs waren es Privatanstalten, oder Anstalten, welche durch eigenen Entschluß der Städte und Fürsten und ohne Genehmigung von Kaiser und Papst entstanden waren; erst später wurde es üblich, einen kaiserlichen oder päpstlichen Stiftungs-(Einrichtungs-)Brief zu erbitten, den letzteren hauptsächlich, um den Klerikern die Schulen zugänglich zu machen und in der Form kirchlicher Pfründen die Mittel zur Besoldung der Lehrer zu erhalten. Daß der Kirche ein maßgebender Einfluß auf diese Institute gebühre, wurde allgemein anerkannt; sie zu Staatsanstalten zu erklären und einer besonderen Aufsicht zu unterstellen, fiel niemand ein. Die Lehrer waren anfangs fast nur Kleriker; die äußere Organisation glich der Genossenschaftsverfassung der Zünfte, die innere aber mehr der der Domschulen. Da diese die allgemeine Bildung nicht mehr hinreichend pflegten, so wurde dieselbe (Grammatik, Rhetorik, Dialektik und die Elemente der Mathematik und Physik) in dem niederen Kursus gepflegt; ihm schloß sich der höhere Kursus mit Psychologie, Physik, Metaphysik, Ethik und Politik, oft auch noch mit Astronomie und Geometrie an. Erst nach Abschluß dieser Studien trat der Student in eine der drei Fakultäten (Medizin, Rechtswissenschaft, Theologie) ein. Von einer selbständigen Forschung war weder bei Lehrern noch bei Schülern die Rede; der ganze Unterricht bestand in der Erklärung von aus den Schriften der Alten entlehnten Lehrbüchern und aus Diktaten (Vorlesungen). So mangelhaft aber auch noch diese ersten Hochschulen sein mochten, so bezeichneten sie doch einen bedeutenden Fortschritt im Unterrichtswesen; denn obgleich auch sie entschieden unter klerikalem Einfluß standen, so begann mit ihrer Bildung doch die Emanzipation der Wissenschaft von der Bevormundung der Kirche und somit eine neue Entwicklung des geistigen Lebens.

Die Universitäten haben aus den Wissenschaften und ihrer Erforschung und Verbreitung einen Beruf gemacht; die einzelnen weltlichen Wissenschaften traten gleichberechtigt neben die kirchliche Wissenschaft, die sich erst jetzt zur Theologie als Wissenschaft vom Glauben und Wissen der göttlichen Dinge gestaltete. Durch diese Scheidung der Wissenschaften werden sie aber wieder mehr unabhängig von der Kirche; die Wissenschaft wird frei. Mit der Zeit entstand in den Hochschulen der Staatsgewalt eine Handhabe, durch welche sich dieselbe des Bildungswesens bemächtigte. Indem sich auf ihnen Schüler aus aller Herren Ländern zusammenfanden, vermittelten sie den geistigen Verkehr der europäischen Kulturvölker und dienten der Entwicklung eines freien, von der kirchlichen Knechtschaft unabhängigen Geisteslebens; sie wurden mit der Zeit zu Stätten, welche Bildung und Wissenschaft pflegten, den Verkehr der Gelehrten erleichterten und Bildung und Wissenschaft verbreiteten.

4. Das Rittertum suchte keine gelehrte Bildung, für welche ihm jedes Verständnis abging und die Verwendung fehlte; die ritterlich-körperlichen Übungen standen bei ihm daher im Vordergrund. Anfangs besuchte allerdings der Ritterknabe die kirchlichen Schulen; je mehr aber die Kirche die Laienausbildung zurückdrängte, desto weniger entsprach der Unterricht dieser Schulen den Bedürfnissen des Rittertums. Die von ihm nun erstrebte Bildung war jedoch ebenso einseitig wie die kirchliche, denn sie betonte einseitig die Bildung in körperlichen Übungen und höfischen Sitten; der Burgpfaffe gab daneben auch noch eine religiöse Unterweisung. Das rasche Verwelken der ritterlichen Dichtung und die schnelle Verrohung des Rittertumes muß neben dem Einfluß der politischen Verhältnisse dieser einseitigen Erziehung und dem Mangel wahrer Geistesbildung zugeschrieben werden. Gewöhnlich genoß der Ritterknabe die bezeichnete Erziehung nicht im elterlichen Hause, sondern auf der Burg eines ebenbürtigen Geschlechts oder an einem Fürstenhofe. Günstiger war es mit der Bildung der Rittertöchter bestellt; während nur ausnahmsweise die Knaben nebenbei sich noch eigentliche Schulkenntnisse mit Hilfe des Burgpfaffen aneigneten, war dies bei den Töchtern noch viel häufiger der Fall, wenigstens eigneten sie sich meist die Kunst des Lesens und Schreibens an. Häufig erhielten sie in Nonnenklöstern einen gelehrten Unterricht und kamen dann auf die Burg eines befreundeten oder verwandten Geschlechts, wo sie neben den weiblichen Handarbeiten die höfischen Sitten kennen lernten; auch Musik, Poesie und Gesang lernten die Mädchen häufiger als die Knaben; neben den lateinischen verstanden sie auch die französischen und deutschen Dichtungen der Sänger und fahrenden Leute zu hören und zu lesen. Mit dem Verfall des Rittertums verfiel natürlich auch die ritterliche Erziehung und Bildung.

C. Neuzeit.

I. Die Entwicklung der Pädagogik im Zusammenhang mit dem Kultur- und Geistesleben und ihrem Einfluß auf die Gestaltung des Schulwesens unter dem Einfluß des Humanismus.

1. Entwicklung des Kultur- und Geisteslebens unter dem Einfluß des Humanismus.

1. Der Versuch, die Lehre der Kirche philosophisch zu begründen, zeigte sehr bald eine für die Kirchenlehre gefährliche Konsequenz, indem das philosophische Denken durch die Scholastik geweckt und gepflegt wurde und sich infolgedessen immer mehr den Wissenschaften zuwandte; die Erweiterung der Weltkenntnis durch die Kreuzzüge, die Entdeckung Amerikas und die des Kopernikus gab diesem Bestreben neuen Stoff. Die Kreuzzüge waren aus einer vorwiegend idealen religiösen Begeisterung hervorgegangen; aber im Laufe der Zeit, namentlich als die Erfolge den hochgespannten Erwartungen wenig entsprachen, traten weltliche Interessen in den Vordergrund und den Vorteil zogen Handel und Gewerbe. Namentlich die italienischen See- und Handelsstädte gewannen durch die Kreuzzüge Reichtum, Macht und Ansehen; das Bürgertum kam hier mächtig empor, und in ihm entwickelte sich ein stolzes Selbstbewußtsein und ein mächtiges Streben nach Geistesbildung. Die Entdeckung Amerikas erweiterte in örtlicher und die des Kopernikus in geistiger Hinsicht den Gesichtskreis. Und wie in Italien, so war es auch in den übrigen Ländern; überall rüttelte das Bürgertum an den Fesseln, in welche es bis dahin geschlagen war. Freilich hat es lange gedauert, bis man diese Fesseln abgestreift hat und zu geistiger Freiheit gelangt ist; die Zeit, in welche wir eintreten, ist eine Zeit chaotischen Gärens und Ringens, in der das Alte in äußerlichem Glanze fortbesteht und den Schein der früheren Macht behauptet, während das Neue noch unsicher umhertastet und zu keiner harmonischen Voll-

endung gelangt. Aber noch unter der Herrschaft der Scholastik bereitete sich die neue Zeit, welche die Wissenschaft von der Herrschaft der Kirchenlehre zu befreien sucht und das Wissen um seiner selbst willen sich anzueignen trachtet, vor; die auf universale Kenntnisse hinzielenden Bestrebungen eines Albertus Magnus und anderer Männer finden weiteren und allgemeineren Anklang, die weltlichen Wissenschaften nehmen einen mächtigen Aufschwung. Die erste Bedingung für eine gründliche Erneuerung der Erkenntnis war jedoch, daß die Wissenschaft und Philosophie sich frei machten von den Fesseln, welche die Scholastik ihnen angelegt hatte, und die großen Philosophen des Altertums wieder in ihrer Urform aufgesucht und erforscht wurden. Im Humanismus kehrte das menschliche Geistesleben im Anschluß an das Geistesleben des klassischen Altertums zur freien Forschung in der Wissenschaft zurück und suchte nach einer dementsprechenden Menschenbildung; im Gegensatz zu dem universellen Streben der vorhergehenden Zeit bildete sich allmählich ein individualistisches Streben aus, welches darauf hinausging, sich von den Fesseln der Scholastik zu befreien, dem menschlichen Geistesleben eine freie Bahn zu bereiten und den Einzelnen zum Bewußtsein seiner Kraft und Freiheit zu bringen. In den italienischen Städten nahm dieses neue Geistesleben seinen Anfang, denn hier hatten sich immer noch Erinnerungen an die alte römische Kultur erhalten und hatten sich auch, trotz der kirchlichen Fesseln, noch fortentwickelt, wozu die von den Arabern und den Kreuzzügen ausgehenden Anregungen nicht wenig beitrugen. An den Höfen der Fürsten kam das neue Geistesleben zur Ausbildung und blieb auf diese Kreise beschränkt; die große Masse des Volkes, die im Kampfe ums Dasein ihre ganze Kraft verbrauchte, blieb davon unberührt. An die Seite der Städte treten daher allmählich die Einzelstaaten als Lebenseinheiten (Lebensgemeinschaften) und bilden den Boden für die Entwicklung eines nationalen Bewußtseins, welche allerdings im Humanismus keine dauernde und nachdrückliche Unterstützung fand. Unter dem Humanismus versteht man den geistigen Prozeß, der in Italien schon mit dem 14. Jahrhundert beginnt, 15. Jahrhundert nach Deutschland kam und als Renaissance (Wiedergeburt) bezeichnet wird, weil sein Bestreben darauf hinausging, den Geist des Altertums ins geistige Leben der Zeit wieder einzuführen und dadurch ein neues Geistesleben zu gestalten; in diesem Geistesleben aber sollte die volle Menschlichkeit im Gegensatz zum scholastischen Kirchenchristentum zum Ausdruck kommen, wie es namentlich in den griechischen Schriftstellern zur Darstellung gekommen war, welche die Scholastik aber für ihren Zweck zurechtgeschnitten hatte. Einkehrend bei den Alten, lernte man eine ganz andere Auffassung des Menschen und der Welt kennen, als die im Mittelalter geläufige; weder bei Horaz noch bei Virgil las man etwas von der schrecklichen Erbsünde, welche als schwerster Fluch auf der Seele der Väter ruhe.

Hierdurch gestaltete sich der Humanismus zu einem Kulturprozeß, der zwar für Wissenschaft und Glauben nirgends etwas völlig Neues geschaffen hat, der aber auf fast allen Gebieten des menschlichen Denkens die Anregung darbot zu fortschreitender Entwicklung und zur Neugestaltung fast aller Wissenschaften. Die Vorherrschaft der theologischen Wissenschaft wurde endgültig gebrochen, und die Wissenschaften von den irdischen Dingen, von der Welt und den Menschen, beschäftigten ganz anders und mehr, ja fast allein noch die ernsteren Köpfe. In Italien, wo er geboren wurde, trat er zudem auch als Wiedererweckung des nationalen Volkstums auf; und da dieses Volkstum auch eine bessere Pflege in der Bildung forderte, so mußte er hier namentlich eine pädagogische Richtung erhalten. — Voll und ganz wurde der Humanismus zum erstenmal durch Petrarka (1304 bis 1374) zum Ausdruck gebracht; keine Gelehrsamkeit ist ihm ehrwürdig, deren Endziel nicht mit dem des menschlichen Lebens zusammenfällt. Er fußte auf den Anschauungen, die er sich aus den Schriften der Alten und durch eigenes Nachdenken gewonnen hatte, und unterschied streng zwischen dem Christentum Jesu und dem der Kirche; das freie Menschentum der Griechen und das des Christentums verschmelzen in seiner Welt- und Lebensanschauung. Und das Signal, das er gab, fand hundert- und tausendfachen Wiederhall in Italien; man suchte die klassischen Schriften im Original hervor, wanderte nach Konstantinopel, um dort am Herde griechischer Bildung Belehrung zu suchen, zog Griechen nach Italien herüber, viele derselben flüchteten auch nach der Eroberung Konstantinopels durch die Türken (1453) nach Italien und brachten die litterarischen Schätze Griechenlands mit; man gründete hier Lehrstühle für die Pflege des klassischen Altertums und schuf so einen freien und von der Kirche unabhängigen Gelehrtenstand an den Universitäten. Die Macht und die Nacht der Scholastik war zu Ende; der neue Geist aber des Denkens und Glaubens, der über die Welt gekommen war, erwies sich als so mächtig, daß mönchische Opposition, die ja nicht ausblieb, und selbst die Macht des Scheiterhaufens nichts mehr gegen ihn auszurichten vermochte. Offen und prinzipiell gegen die Kirche hat sich zwar keiner der Humanisten erklärt, bei vielen läßt sich nur eine Gleichgültigkeit gegen Theologie und Kirche annehmen; aber der Kreis der humanistischen Gedanken und Ideale ist ein von den kirchlichen völlig verschiedener, und dadurch hat er die Macht und die Nacht der Kirche gebrochen.

2. Durch die Kreuzzüge waren die Beziehungen zwischen Italien und Deutschland wieder hergestellt worden; es konnte infolgedessen nicht ausbleiben, daß sich der Humanismus auch hier, wo zu derselben Zeit die Buchdruckerkunst erfunden wurde, ausbreitete; italienische Gelehrte fanden Stellungen an deutschen Höfen, und Italien wurde das Ziel der Reisenden. Leider nahm der Humanismus in Deutsch-

land nicht, wie in Italien, wo er ja gleichsam nur eine Wiedererweckung des alten Volkstums war, eine nationale Gestalt an, ging keine Verschmelzung mit dem Volksgeist ein und konnte daher auch nicht die kirchlich-scholastische Bildung nach Inhalt und Form in nationalem Geiste umgestalten, was für die fernere Gestaltung des deutschen Geisteslebens und der deutschen Bildung von den nachteiligsten Folgen war; die Vorliebe und die Begeisterung für die klassischen Sprachen und die Unkenntnis der deutschen Sprache und Litteratur bewog die meisten deutschen Humanisten, ihre Gedanken in der lateinischen Sprache zum Ausdruck zu bringen. Nur ein kleiner Teil der Humanisten erkannte, daß die nationale Bildung nur durch die nationale Sprache möglich sei; sie bedienten sich daher auch der deutschen Sprache in Volksschriften und förderten so das nationale Geistesleben, konnten jedoch keinen wesentlichen Einfluß gewinnen. — Aber man lernte doch allmählich wieder frei, ohne Rücksicht auf das kirchliche Dogma denken und schreiben; man knüpfte wieder an die von der Scholastik geknebelte Wissenschaft der Alten an und baute sie weiter aus. In der Theologie suchte man durch Öffnung der Quellen aus der Scholastik herauszukommen und die Lehren des Christentums aus der Bibel selbst zu schöpfen; Reuchlin begründete die wissenschaftliche Grammatik der griechischen und hebräischen Sprache, und Erasmus gab das neue Testament in griechischer Sprache heraus. Fanden auch deutsche Sprache und Litteratur von den Humanisten selbst wenig direkte Förderung, so wurde doch das Interesse an sprachlichen Denkmälern der Vorzeit geweckt, was wieder der Erforschung und Darstellung der vaterländischen Geschichte zu gute kam; in zahllosen Volksbüchern wurden die epischen und sagenhaften Stoffe der früheren Perioden für das Volk zugestutzt, zum Teil ist auch die Satire auf die Zeitverhältnisse in die Form des Volksbuchs gekleidet (Till Eulenspiegel.) In der „Chronik“ und der „Germania“ des Sebastian Frank (1531) werden schon Ursache und Wirkung im Leben des Volkes deutlich hervorgehoben und das Geschehene als eine Entwicklung dargestellt. Allerdings sind in den geschichtlichen Darstellungen dieser Zeit noch Sage und Geschichte gemischt; doch wurde durch das Studium der Alten und die Vergleichung ihrer Welt- und Lebensanschauungen mit denen der Zeit der Sinn für historische Kritik geweckt. Durch den Italiener Macchiavelli (1500) wurde die moderne Geschichtswissenschaft begründet, indem er die Thatsachen nicht nur wie bisher äußerlich aneinander reihte, sondern in ihrem Zusammenhang und nur aus sich heraus erklärte, statt sie auf die fortwährende direkte Einwirkung höherer Mächte zurückzuführen, die Personen in ihren Eigentümlichkeiten auffaßte und schilderte, ja selbst historische Gesetze in dem scheinbaren Wirrsal der irdischen Dinge zu erkennen suchte. Mit der Geschichtsforschung hing innig zusammen die Beschäftigung mit der Geographie,

welche noch besonders die Entdeckungen und Reisen jener Zeit gefördert wurde; Kopernikus (1473—1543) stürzte die ptolemäische Weltansicht und schuf eine neue, indem er die Sonne in den Mittelpunkt der Planetenbahn setzte; die Vorstellung von der Kugelgestalt der Erde gewann immer mehr Boden. Martin Behaim (1459—1506), ein Nürnberger, u. a. haben durch ihre Globen und Karten, so unvollkommen sie auch waren, das geographische Studium wesentlich gefördert; dem „Weltbuch" des Sebastian Frank (1534) folgte die Kosmographie des Sebastian Münster, in welcher Geographie und Geschichte vereinigt sind. Auch der Natur wandte man das Interesse zu; die Mitteilungen der Alten, auf denen bisher die ganze naturwissenschaftliche Bildung beruhte, die noch durch die Bibel eine Korrektur erfuhr, wurden nicht mehr auf Treu und Glauben angenommen, sondern durch Beobachtungen auf ihre Zuverlässigkeit geprüft. Aber man machte auch bei Ptolemäus, Hippokrates und Homer nicht halt, sondern drang zu den noch weiter zurückliegenden Quellen vor, aus denen diese geschöpft hatten, zur Natur; man studierte nicht bloß den Ptolemäus, sondern auch den Sternenhimmel, nicht nur den Hippokrates, sondern auch den menschlichen Leib. Es erschienen große zoologische Sammelwerke und Kräuterbücher mit zahlreichen Abbildungen, auch wurden Herbarien und botanische Gärten angelegt, und Agricola begründete die wissenschaftliche Mineralogie. Allerdings fehlten noch die Werkzeuge, um das innere Leben der Natur näher kennen zu lernen; daher suchte man durch Annahme von geheimnisvollen (göttlichen) Kräften, welche die Natur beherrschen und auch das Schicksal der Menschen bestimmen, das Leben der Natur und des Menschen zu erklären; aus diesen Bestrebungen gingen die Alchemie, Magie und Astrologie hervor, die wieder dem Dämonen- und Hexenglauben den Boden bereiteten. Doch machten sich schon die Keime der empirischen Naturerkenntnis bemerkbar; um die geheimnisvollen Kräfte erkennen zu können, mußte man in die Körperwelt eindringen, in der Scheidekunst (Chemie), in der Physik und Astronomie stellte man Beobachtungen (Kompaß, Teleskop) und Versuche an. Durch Kopernikus wurde der Erde ihre richtige Stellung unter den Himmelskörpern angewiesen; die Vertauschung des geocentrischen mit dem heliocentrischen Standpunkte hob den Menschen aus dem Mittelpunkt der Welt heraus und wies ihm die Rolle eines Teils des Universums an. Die Feldmeßkunst und der steigende Handelsverkehr förderten die Entwicklung der Mathematik; Algebra, Dezimalbruchrechnung, Logarithmen und Buchstabenrechnung wurden in dieser Zeit besonders gefördert. Vor allen Dingen wurde auch die Philosophie von den Fesseln der Scholastik befreit; seit der Mitte des 15. Jahrhunderts beschäftigte man sich mit der griechischen Philosophie an der Hand der Originale. Leider aber verfiel man in den einseitigen Idealismus, den vornehmlich Plato und der Neuplatonis-

mus, aber auch Aristoteles gepflegt hatten und dem die astrologischen und alchemistischen Neigungen des Zeitalters entgegenkamen; denn je unbefriedigter man den absterbenden Formen der Kirchenlehre gegenüberstand, um so begieriger griff die religiöse Sehnsucht nach den mystischen Geheimlehren der Naturphilosophie.

3. Die Naturphilosophie vergöttert die Natur; ihr Thema ist die göttliche Alleinheit, der Pantheismus, im Gegensatz gegen die kirchlichen und scholastischen Vorstellungen. Ein Spiegelbild der gärenden Unruhe und des unbefriedigten Suchens nach einem festen Halt in dieser Zeit der Reformen und Revolutionen auf den Gebieten der Wissenschaft und des Glaubens giebt uns das Leben und die Lehre des Italieners Giordano Bruno (1548—1600), der sich frühzeitig aus den Fesseln der Scholastik befreite und sich den naturphilosophischen Bestrebungen seiner Zeit hingab; er ist ein Denker von kühnem Geist, ein Dichter voll glühender Phantasie auf sinnlichem und mystischem Fundament und ein Kämpfer voll Weltsinn und Freiheitsmut. Sein Streben geht darauf hinaus, die Natur zu erkennen und die Einheit ihres unendlichen Allebens zu begreifen, Gott zu suchen nicht außer der Welt, sondern innerhalb derselben; überall zeigen sich in Brunos Philosophie die Keime zu einer neuen Welt- und Lebensanschauung, die aber noch unentwickelt sind; es rührt sich schon der Naturalismus gegen den Humanismus. Gott ist in der Natur durch einen Entwicklungsprozeß offenbart, dem die göttlichen Zwecke oder Weltgedanken als treibende Kräfte innewohnen und aus dem sie als Erkenntnisobjekte hervorgehen wie die Frucht aus dem Samen; das unendliche Universum, als lebendiges Kunstwerk betrachtet, ist Gottes Selbstentwicklung. Die Materie ist für Bruno aber nicht das Mögliche, sondern das Wirkliche und Wirkende; sie ist das wahre Wesen der Dinge, aus dem alle Formen der Dinge hervorgehen. Wie man durch Alchemie, Magie und Astrologie die geheimnisvollen Kräfte und durch die Naturphilosophie Gott in der Natur erkennen wollte, so wollte man nun auch die göttlichen Kräfte im Menschen erkennen; das ist aber nur möglich durch eine stille Einkehr und Vertiefung in unser Innerstes, durch Abwendung von aller weltlichen Lust, durch lautere, beschauliche Frömmigkeit. — So entwickelte sich neben der Naturphilosophie, oft nicht scharf von ihr geschieden, die Mystik als die Richtung, in der das Gottesbewußtsein im Leben und die Heiligung der Gesinnung und des Willens nicht durch philosophisches Nachdenken, sondern allein durch Gebet und völlige Hingabe des Gemütes an Gott erworben werden sollte. In der Psychologie wird nun der einseitige Intellektualismus verlassen und dem Gefühlsleben die zentrale Stellung im Seelenleben angewiesen. Die Mystik bildet einen Grundzug im Christentum, woraus immer wieder ein Strom lebendiger Religion hervorbricht, wenn das Christentum durch seine kirchliche Ausbildung in Gefahr steht, in dogmatischen Formen zu erstarren

und so sich seinem Erlösungsberufe zu entfremden. So hatte sich besonders in den Niederlanden die Mystik frühzeitig ausgebildet und eine Wendung auf das praktische Leben angenommen; Gerhart Groot (1340—1384) gründete in Deventer Laienkonvente (Bruderhäuser) zur Hebung des inneren christlichen Lebens und gegenseitigen Belehrung im Christentum, die sich bald weit verbreiteten. Durch Erweckung inneren Lebens in den Bruderhäusern (Fraterhäuser) hoffte Groote die Sitten des Volkes und der Geistlichkeit zu bessern; sie vereinigten Laien und Geistliche in sich und beschäftigten ihre Insassen neben dem Broterwerb durch gemeinsame Arbeit, hauptsächlich mit dem Abschreiben der Bibel und anderer religiöser Schriften. Allmählich drang auch der Humanismus in die Bruderhäuser ein und wurde teilweise hier eifrig gepflegt. In Deutschland nahm die Mystik erst spät bei J. Böhme (1575—1624) eine philosophische Gestalt an; bei ihm vermischten sich religions-naturphilosophische Spekulationen mit religiösen Gefühlen und mystischen Phantasiebildern. Während sich Bruno in die Geheimnisse der Natur vertieft, wühlt Böhme in den Geheimnissen des Gefühlslebens des Menschen; jener sucht Gott in der Natur, dieser im Menschen.

4. So traten die verschiedenen Richtungen in der philosophischen Welt- und Lebensanschauung, die scholastische, humanistische, naturphilosophische und mystische nebeneinander auf; kein Wunder, daß dadurch der Skepsis Nahrung geboten wurde, welche an alles Wissen und Glauben mit kritischen Betrachtungen herantrat und den Autoritätsglauben tief erschütterte. Als der geistreichste Vertreter dieses Skepticismus tritt uns Michel de Montaigne entgegen, dessen Essays (1580) auf Grund einer reichen Erfahrung und einer feinen Einsicht in die Relativität aller menschlichen Meinungen, Einrichtungen und Bestrebungen geschrieben sind. Die richtige, an der Erfahrung erprobte, aller intellektuellen Herrschsucht abgeneigte Selbsterkenntnis ist die Aufgabe und das Ziel, auf welche hingewiesen werden muß; je richtiger und unverblendeter man sich selbst beobachtet, um so besser erkennt man die anderen und gewinnt den Standpunkt einer ruhigen und menschenkundigen Betrachtung der Dinge. Dem Glauben an die menschliche Erkenntnis und deren künstliche Machwerke setzt er den Glauben an die Natur in seiner Einfachheit und Übereinstimmung mit Gottes Offenbarung entgegen.

5. All die Siege der Wissenschaften und des Geisteslebens waren auch Siege des bürgerlichen Geistes, der sein Recht auf Bildung geltend machte und den Realismus pflegte; wenn Adel und Geistlichkeit mit Verachtung auf alles herabblickte, was Arbeit hieß, so erhob der Bürger die Arbeit, der er allein seine Lebensfähigkeit, Weltstellung und Genüsse verdankte, zum höchsten Ideal. Wie durch den Humanismus dem Hierarchismus, so wurde durch diese Neugestaltung des Bürgertums dem Feudalismus der Boden entzogen;

nicht länger sah man in den Staatseinrichtungen eine von Gott eingesetzte, darum heilige und unantastbare Anordnung, sondern ein von menschlicher Vernunft und Einsicht geschaffenes Werk. Und allmählich, immer mit dem im germanischen Wesen begründeten Individualismus kämpfend, tritt der Staat an die Stelle, welche vorher die Kirche behauptet hat; und der Staat muß nun auch nach dem Vorbild Karls d. Gr. sich des Bildungswesens bemächtigen, wenn er seine Aufgabe als Vertreter des Gemeinschaftslebens erfüllen will. Mit der Übernahme dieser Aufgabe aber tritt er in einen Kampf mit der Kirche ein, welche bisher sich als das Organ des ganzen Bildungswesens betrachtet hat; der Staat mußte also zunächst der Kirche gegenüber seine Rechte auf dem Gebiete des Bildungswesens erkämpfen und sich in seinen Gliedern in gewisser Hinsicht unabhängig von der Kirche machen. Der Humanismus hatte diese Befreiung begonnen, aber nicht vollendet; sie mußte in erster Linie auf religiösem Gebiete ausgefochten werden, dann war es erst dem Staate möglich, sich aus den Fesseln der Kirche zu befreien und als oberster Kulturträger sich des Bildungswesens zu bemächtigen. In der Zeit des Humanismus waren Kirche und Staat in einem Zustand der Auflösung begriffen; ihre Formen konnten den Inhalt des neu erwachten Geisteslebens nicht mehr fassen. Der Staat selbst war allerdings noch sehr unvollkommen gestaltet; in Deutschland waren es zwei Mächte, welche allmählich das ganze Kulturwesen in die Hände bekamen, die Fürstentümer und die Städte, das Reich selbst sank zu einem bloßen Scheinwesen herab. In den Fürstentümern aber herrschte der Feudalismus; das fürstliche Haus sah das Ganze seiner Güter und Rechte als sein Privateigentum an und handelte darnach ohne Rücksicht auf das Wohl des Ganzen; alle Sorge für die Bildung überließ man der Kirche und den Städten. Erst allmählich entwickelte sich neben der landesherrlichen Gewalt eine städtische. Die Städte aber verloren desto mehr an Gewalt, je weiter diese Entwicklung fortschritt; in den unteren Schichten der städtischen Bevölkerung fing es an zu gären gegen den Druck der Patrizier. Auch der Bauernstand fühlte mehr als bisher den Druck des Grundherrn und strebte nach Befreiung. Eine gewaltige Gärung machte sich in den unteren Schichten der städtischen und ländlichen Bevölkerung geltend; sie kam zunächst auf religiösem Gebiete zum Ausbruch.

2. Die Entwicklung der Erziehungswissenschaft unter dem Einfluß des Humanismus.

1. Der Humanismus hatte gleich bei seiner Geburt in Italien eine pädagogische Richtung erhalten; denn man erkannte hier sofort, daß man, wenn von einer Wiedererweckung des nationalen Volkstums in Italien die Rede sein sollte, die Erziehung auf den

Standpunkt dieses nationalen Volkstums, den der klassischen Bildung, zurückführen mußte. Und bei dem Studium der griechischen und römischen Klassiker mußte man doch auch auf die pädagogischen Schriften derselben aufmerksam werden; die Erziehungsgrundsätze eines Plato, Aristoteles, Quintilian und Plutarch kamen wieder zur Geltung (Quintilians Schriften wurden im Kloster St. Gallen aufgefunden und 1470 herausgegeben); indem man erkannte, daß die Alten in vielen Stücken ganz andere pädagogische Grundsätze verfolgten, als sie in den Lateinschulen üblich waren, wurde der Geist der Vergleichung und der Kritik geweckt. So entstand in einem halben Jahrhundert eine recht stattliche Litteratur über Erziehung, die bald den humanistischen, bald den kirchlichen, bald den weltmännischen Gesichtspunkt in den Vordergrund stellte. So mannigfaltig aber nun auch die Tendenzen dieser Schriftsteller waren, in einem stimmen sie überein: die Erziehung des Volkes, der Massen, die Elementarschule hat keinem Gedanken gemacht; nur die Erziehung zum Gelehrten, die der vornehmen Stände und der fürstlichen Familien scheint ihnen der Betrachtung würdig.

2. Petrarka, der Meister des Humanismus in Italien, kannte überhaupt nicht das Streben, in den Wissenschaften, die ihn selbst erfüllten, auch andere anzuleiten; der Beruf eines Lehrers der Jugend vollends erschien ihm trüb- und armselig und eines höher gerichteten Geistes unwürdig. Der Dominikanermönch Dominicis (1357—1419) wandte dagegen seine Aufmerksamkeit pädagogischen Fragen zu, um die Jugend vor den nach seiner Ansicht schlimmen Einflüssen, welche eine extreme Begeisterung für das klassische Altertum auf sie ausübte, zu schützen; er sucht in einer besonderen Schrift die Frage zu beantworten, welchen Gebrauch man bei der Erziehung der christlichen Kinder von den griechischen und lateinischen Klassikern machen dürfe. Er will nicht die heidnischen Klassiker als Lektüre aus der Schule verbannt, sondern behufs Verwendung zur Jugendlektüre gereinigt wissen; als Maßstab bei diesem Reinigungsprozeß galt ihm natürlich die Kirchenlehre. Dominicis schrieb auch ein Buch über die „Leitung der Familie bezw. über die Erziehung"; in demselben legt er dar, wie die Fähigkeiten der Seele, die Kräfte und Sinne des Leibes zu gebrauchen und die Kinder zu erziehen seien, um den von Gott gewollten Zweck zu erreichen. Dominicis stand dem Humanismus noch kalt gegenüber, wies aber denselben, soweit er sich mit der Kirchenlehre vertrug, auch nicht ab. Allmählich aber gewann der Humanismus immer mehr Einfluß auf die pädagogischen Schriftsteller, ohne daß sich jedoch bei denselben eine der kirchlichen Pädagogik entschieden feindliche Richtung herausbildete; die Empfehlung des Studiums der Klassiker wird von ihnen immer der kirchlich-religiösen Erziehung untergeordnet.

3. Vergerius (1349—1428), Beamter und Erzieher am Hofe zu Padua und Professor an der Universität daselbst, hielt sich in den

letzten Jahren seines Lebens am Hofe des deutschen Kaisers auf und trug zur Verpflanzung des Humanismus nach Deutschland bei. Er stellt an die Spitze der Belehrungen in seiner Abhandlung über die Erziehung den Grundsatz: „Da der Mensch aus Leib und Seele besteht, so ist das Ideal der Erziehung, je nach den Anlagen, ebensowohl für einen kräftigen Körper als für einen kraftvollen Geist Sorge zu tragen;“ Erziehung und Bildung der Jugend sind die Grundlagen eines glücklichen Lebens. Die Abhandlung bespricht daher auch die Bildung des Geistes in wissenschaftlicher und sittlicher Hinsicht und die Bildung des Körpers; die Hauptsorge muß darauf gerichtet sein, daß von frühester Jugend an ein gründliches Wissen und ein moralischer Lebenswandel erreicht werde. Die Aufgabe des Erziehers ist es also, die guten Eigenschaften des jugendlichen Menschen auszubilden und zu befestigen und die schlimmen, die entweder in der Natur oder im Mangel an Erfahrung ihren Grund haben, zu verbessern; wissenschaftliche Bildung ohne sittliche Grundlage hat keinen Wert. Unter den einzelnen Wissenschaften stellt Vergerius die Geschichte obenan, deren Nutzen und Wichtigkeit für die Jugendbildung er ausführlich bespricht; neben ihr bezeichnet er die Moralphilosophie als die zuträglichste Wissenschaft zur Bildung freier Geister, denn sie mache den Menschen sittlich frei; ein besonderes Lob erhält auch die Naturwissenschaft, „die der menschlichen Erkenntnis am meisten zusagt und durch die wir die Grundgesetze und Vorgänge in der belebten und unbelebten Natur, sowie die Ursachen und Wirkungen der Bewegungen und Veränderungen im Weltall kennen lernen und von vielem die Ursachen angeben können, was die ungebildete Menge wie ein Wunder ansieht.“ Die Wissenschaft ist aber niemals Selbstzweck, sondern nur Mittel zum Zweck. Das ganze Erziehungsgeschäft muß zu einer Staatsangelegenheit gemacht werden; es liegt doch, sagt Vergerius, im Interesse des gesamten Staates, daß die Jugend wohlgesittet sei, und eine vernünftige Erziehung der Jugend kommt nicht bloß dieser selbst, sondern der ganzen bürgerlichen Gesellschaft zu gute.

4. Zu den Verbreitern des Humanismus über die Alpen gehört vor allen Dingen Äneas Sylvius, der nachmalige Papst Pius II. (1405—1464), der im Dienste von Kirchenfürsten und als Gesandter des Konzils zu Basel nach Deutschland und in den Dienst der Reichskanzlei kam. Weder Gelehrsamkeit noch Sittenreinheit bahnten ihm den Weg zu den höchsten Würden, sondern vielmehr seine weltmännische Klugheit, welche mit Konsequenz ein bestimmtes Ziel im Auge behielt und zu dessen Erreichung jedes Mittel, das sich darbot, zu ergreifen verstand; daneben war ihm auch seine humanistische Bildung und die geschickte Verwertung derselben von großem Nutzen. Nachdem er mittelst des Humanismus sein Ziel erreicht hatte, wandte er sich von dem „falschen“ Geist desselben ab; aus einem Saulus des Papsttums wurde nun ein Paulus desselben. Seine Schriften

sind teils Reden, teils geistreiche Briefe, teils Gedichte, teils prosaische Aufsätze und Abhandlungen; auch geschichtliche und geographische Werke wurden von ihm verfaßt. Zu den wichtigsten prosaischen Abhandlungen gehört sein „Tractat über die Kindererziehung", der allerdings nichts Neues enthält, aber eine gute Zusammenstellung pädagogischer Gedanken aus Plutarch, Quintilian und anderen pädagogischen Schriften der Alten und der Kirchenväter ist. Auch in dieser Schrift wird neben der Bildung des Geistes die des Körpers betont; nicht durch Strenge, nicht durch den Stock, sondern durch Milde, Ermahnung und Vorstellungen soll das Kind regiert werden. Die Berücksichtigung der geistigen Anlagen wird von Äneas Sylvius empfohlen, und der Umgang wird als wichtiger Faktor der Erziehung bezeichnet.

5. Erörterungen pädagogischer Fragen finden wir auch in einer Schrift des Vegius (1406—1458), welcher Lehrer des Humanismus an der Universität Pavia war, dann aber als päpstlicher Beamter nach Rom gezogen wurde und so seinen Humanismus in den Dienst der Kirche stellte, wodurch derselbe seinen Freisinn einbüßte; seine „Sechs Bücher über Erziehung" sind jedenfalls unter dem Einfluß dieser Wandlung entstanden und beruhen auf den Schriften des Quintilian, Plutarch und der Kirchenväter, mit deren Ansichten er seine eigene Erfahrung verschmolz. Im ersten Buche redet er von den Pflichten der Eltern, von der leiblichen Pflege und sittlichen Gewöhnung; die Eltern sollen in allem den Kindern ein gutes Beispiel geben, denn das Beispiel ist der beste Lehrmeister. Im zweiten Buche spricht Vegius über die intellektuelle Bildung der Kinder und die Art ihres Unterrichtes in Wissenschaften und Künsten; er fordert dabei die Beachtung der natürlichen Begabung der Kinder, der Verbindung von Bildung, Tugend und Gymnastik (Unterricht, Zucht und Pflege), befürwortet besonders den gegenseitigen Unterricht und ist wie Quintilian ein Feind der körperlichen Züchtigung. Der Unterricht soll nicht vor dem 7. Lebensjahr beginnen, dann aber in nicht überfüllten Schulen erteilt werden; die Lehrer sollen mit Rücksicht auf Kenntnisse und Sitten mit großer Vorsicht ausgewählt und gut bezahlt werden. Für die geistige Bildung wird die Lektüre einer Auswahl von Schriften der Bibel und der klassischen Autoren empfohlen, um eine Bildung zu erzeugen, die dem heidnischen und mönchischen Fanatismus gleich fern steht; die Kinder sollen auch frühzeitig zum schriftlichen Ausdruck ihrer Gedanken in Poesie und Prosa angehalten werden. Im dritten Buch beschäftigt sich Vegius mit Erziehung und Unterricht der Jünglinge und Jungfrauen und der Wahl des Berufes; es wird hier besonders die Pflege von Musik, Zeichenkunst, Kalligraphie und Gymnastik betont. Das vierte Buch handelt von den Tugenden und der Sittsamkeit der Jünglinge und das fünfte und sechste von der Keuschheit und Schamhaftigkeit; nach Bildung

und Tugend soll jeder streben, denn sie allein überdauern die Zeit und veredeln das Leben.

6. Von großer Bedeutung für die humanistische Bildung in Deutschland ist R. Agricola (1443—1485) geworden, obwohl auch er keine neuen Gedanken bringt, sondern die Ansichten des Aristoteles, Cicero, Quintilian und Plutarch mit seinen eigenen Erfahrungen verbunden wiedergiebt; er erkannte die Fehler und Nachteile des damaligen Unterrichts und fordert fürs Lernen neben dem klaren Auffassen das sichere Einprägen und selbständige Verwenden, damit das höchste Ziel aller Bildung, die Fähigkeit über Dinge zu urteilen und sich darüber angemessen zu äußern, erreicht werde. Da nach seiner Ansicht die klassischen Schriftsteller zur Belehrung gelesen werden sollen, so soll die Auswahl der zu lesenden Werke mit Rücksicht auf ihren bildenden Wert und zwar ganz besonders nach der ethischen Seite hin geschehen; neben ihnen steht als Quelle der Bildung die Bibel.

7. Der Humanist Wimpheling (1450—1528), ein Deutscher, trat der scholastischen Methode, welche ihre Stärke in umständlichen und spitzfindigen Begriffsbestimmungen der mannigfaltigen lateinischen Bildungsformen suchte, entschieden entgegen. Auch er steht auf dem Boden Quintilians und der Kirchenväter und ist ganz in der Kirchenlehre befangen; allein als Schulmann hat er praktische Ansichten entwickelt und rät in einer Schrift dem Straßburger Rat, eine städtische Schule zu errichten, welche von der Kirche ganz unabhängig sein soll, deren Lehrer der Rat allein berufen möge und die den Zweck habe, die Schüler fürs bürgerliche Leben vorzubereiten. Seine Ansichten über Erziehung und Unterricht hat er niedergelegt in den Schriften: „Die Jugend" und „Wegweiser für die deutsche Jugend"; in dem letztgenannten Buche bietet er auch den Stoff zu einem Unterricht nach seinen Grundsätzen.

Da nach des Wimpheling Ansicht alle geistige Thätigkeit zur Frömmigkeit leiten soll, so betrachtet er eine durchgreifende Reform des Erziehungs- und Unterrichtswesens als Bedingung für alle Reformbestrebungen in Kirche und Staat. Eine sorgfältige Erziehung ist nach seiner Ansicht die Grundlage des religiösen und sittlichen Lebens; „wenn jemals," so sagt er, „die ehemalige Blüte des christlichen Lebens und eine wahrhafte Erneuerung in unserer Kirche wieder hergestellt werden kann, so müssen sie ihren Ursprung von einer vortrefflichen Erziehung haben." Alle Thätigkeiten des Erziehers, also auch der Unterricht, sollen dem gemeinschaftlichen Ziel der Erziehung, der Herrschaft des inneren Menschen, dem Sieg des Göttlichen im Menschen untergeordnet sein; er soll auch nicht bloß das Wohl des Einzelnen im Auge haben, sondern bedenken, daß jeder berufen ist, in seinem Kreise an der Lösung der göttlichen und menschlichen, geistigen und sittlichen Aufgaben der Gemeinschaft in Staat

und Kirche mitzuarbeiten. Obwohl die Erziehung alle zu diesem hohen Ziele hinführen soll, so muß sie sich doch an die Besonderheiten eines jeden einzelnen anlehnen; daher muß der Erzieher ein Forscher und Kenner der Kindesnatur sein. Gute und schlechte Eigenschaften haften dem Kinde von früh auf an, sie wurzeln in dem Triebleben des Leibes und des Geistes; die schlechten Eigenschaften soll der Erzieher unterdrücken, die guten hegen und pflegen bis zur Reife der Vollendung. Im Kinde herrscht nicht die Vernunft, sondern das Gefühl, deshalb drohen die schlimmen Neigungen die guten zu unterdrücken; aber im Herzen des Kindes sind lebensfähige Keime der Tugend geborgen, zur Tugend führt die Gnade Gottes, das Beispiel der Eltern, die Belehrung und Gewöhnung; als Mittel dazu dienen das Wort Gottes, Ermahnung, Strafe und Beichte. Diese Erziehung verlangt ein Zusammenwirken von Familie, Kirche und Schule. — Für den Sprachunterricht verlangt Wimpheling, daß man mit dem Lautieren beginnen soll, diesem solle die Erkenntnis der mannigfachen Erscheinungen und des Zusammenhangs der Sprachformen an Beispielen in stufenmäßiger Anordnung folgen; durch Übung soll das Kind dann zur Beherrschung geführt werden. Die Beispiele sollen den Schriftstellern entnommen werden, welche später der Knabe zu lesen hat; dabei soll die Bezugnahme auf die deutsche Sprache nicht außer acht gelassen werden, namentlich soll dem deutschen Sprachgebrauch nicht durch Übertragung von Gesetzen der lateinischen Sprache auf die deutsche Gewalt angethan werden. Der grammatische Stoff soll beschränkt und alles ausgeschieden werden, was nur vereinzelt vorkommt und selten in Sprache und Schrift zur Anwendung kommt. Auswahl, Anordnung und Behandlung des Stoffs sollen von der Fassungskraft des Schülers und von dem Alter desselben abhängig gemacht werden; man muß alles Unnütze, Dunkle, Falsche und Spitzfindige bei Seite schieben und nur das Notwendige einfach, klar, deutlich, in angemessener Ordnung und unter Benutzung richtiger Beispiele lehren. Wimpheling legt besonderen Wert auf die Übung im Lateinreden und -schreiben und auf die sachliche Bildung durch die lateinischen Schriftsteller, unter denen in dieser Hinsicht eine sorgfältige Auswahl getroffen werden muß. Nicht nur der Verstand, sondern auch der Wille soll durch den Unterricht gebildet werden; an Thatsachen und Beispielen soll der Schüler die Gesetze der Sittlichkeit erkennen, und die Erkenntnis soll bestimmend werden für die Gestaltung der Grundsätze seines sittlichen Handelns. Die Werke christlicher Schriftsteller sollen durch diejenigen heidnischer nicht zurückgedrängt werden, denn sie stehen ihnen in der Form gleich, überragen sie aber im Werte des Inhalts. — Wimpheling schrieb auch als Schulbuch einen „Abriß der deutschen Geschichte“, welcher die Geschichte des deutschen Volkes vom Auftreten desselben in der Geschichte bis zu Wimphelings Zeit behandelt und im wesentlichen Kaiser-

geschichte ist, ohne daß jedoch die Kulturgeschichte vernachlässigt wird. Wimpheling ist überzeugt, daß dem Geschichtsunterricht eine erziehende Macht innewohnt; „die Geschichte wirkt auf das Gemüt der Jugend und treibt an zur Hochhaltung der Gerechtigkeit und zur Verwerfung ungerechter Thaten." Seine Darstellungen sind klar und gefällig, ohne gelehrtes Beiwerk; aber sie sind entsprechend dem damaligen Stande der Geschichtsforschung nicht zuverlässig. — Auch für Wimpheling kommt es sehr auf die sittliche Beschaffenheit des Lehrers an; er muß ein Charakter, mild und freundlich, im Unterrichte lebhaft und kräftig, in der Zucht streng, aber liebevoll, er muß in allem ein Vorbild sein. Der Erfolg des Unterrichts hängt besonders davon ab, daß die Schüler nicht gezwungen, sondern mit Lust lernen und die Früchte wissenschaftlicher Erkenntnisse einsehen lernen.

Wimpheling stellt in seiner Pädagogik den Kampf des Scholasticismus mit dem Humanismus dar; er hat sich, frei von aller engherzigen Bedenklichkeit, dem Humanismus angeschlossen, seine Segnungen erkannt, seine Bahnen geprüft, Ab- und Irrwege zu vermeiden gesucht, aber ängstlich auch den Kampf gegen die scholastische Kirchenlehre vermieden. Zwei Hauptmängel haften seiner Unterrichtslehre hauptsächlich an: das Fehlen des Realunterrichts und die Zurücksetzung der deutschen Sprache.

8. Der bekannte Humanist Erasmus von Rotterdam (1467 bis 1536), dessen Hauptthätigkeit auf philologischem und theologischem Gebiete zu suchen ist, hat sich auch vielfach mit pädagogischen Fragen beschäftigt. Seine Größe besteht ja besonders darin, daß er die Resultate der umfassendsten und gründlichsten Forschungen immer zugleich zu bedeutsamer Verwertung gebracht, vom Studiertisch ins Leben übergeleitet und fürs Leben fruchtbar gemacht hat. Und dieses Streben mußte ihn gerade zur Beschäftigung mit pädagogischen Fragen führen, zumal ihm die Schattenseiten des scholastischen und die Lichtseiten des humanistischen Unterrichts durch eigene Erfahrung recht deutlich zum Bewußtsein gekommen waren. Er hatte in der Kathedralschule in Utrecht in den „rauhen Wissenschaften" keine Fortschritte gemacht und unter der scholastischen Methode sehr gelitten; auch in der Schule zu Deventer war die Methode in den unteren Klassen noch „völlig barbarisch", aber er hörte von seinen Mitschülern aus den oberen Klassen den Unterricht des Rektors Hegius preisen. In verschiedenen Schriften hat er dann die Erfahrungen, die er als Schüler und im Privatunterricht gemacht hatte, und die durch Studium und Nachdenken gewonnenen Erkenntnisse niedergelegt; in seinen psychologischen Ansichten steht Erasmus ganz auf dem Standpunkte der mittelalterlichen Philosophie; in seinen pädagogischen Erörterungen schließt er sich hauptsächlich an Quintilian und Plutarch an, verwertet aber auch, was Plato, Aristoteles und die Humanisten für die Pädagogik geleistet haben; dennoch muß man seinen päda-

pädagogischen Gedanken auch vielfach Selbständigkeit und Originalität zusprechen.

Die Seele ist nach Erasmus ein leerer Raum, ihr sind keine angeborenen Vorstellungen eigen; alles muß sie erst durch die Erfahrung in sich aufnehmen. Nur zwei Kräfte sind vorhanden, welche erfolgreich wirksam sind; die erste Kraft ist der Trieb nach Aneignung der Außenwelt (Nachahmungstrieb), die andere die Fähigkeit, einmal aufgenommene Vorstellungen festzuhalten und zum unverlierbaren geistigen Eigentum des Kindes zu machen (Gedächtnis). Die Seele bedarf zu ihrer Thätigkeit Werkzeuge; diese liefert ihr der Körper. Nach der Geburt ist die Seele völlig unbestimmt; erst die Einwirkungen, welche von außen an sie herantreten, legen den ersten Grund zur Entwicklung bestimmter Talente und Willensrichtungen. Die noch unberührte Seele muß Objekt der beginnenden Erziehung sein; die Erziehung muß daher sofort nach der Geburt beginnen. Wenn die Kinderseele in noch unberührtem Zustande übergeben wird, wenn der Erzieher mit den nötigen Eigenschaften und Fähigkeiten ausgerüstet ist, wenn er endlich den Verpflichtungen seines Amtes mit voller Berufstreue und Gewissenhaftigkeit nachkommt, dann ist die Erziehung allmächtig; weil sie aber allmächtig ist, muß sie auch für alle Fehler im Charakter des Zöglings verantwortlich gemacht werden. Die allgemein menschlichen Anlagen kommen in individueller Ausprägung vor, welche die Erziehung beachten muß; man suche also von Anfang an durch Beobachtung der Physiognomie und der Lieblingsbeschäftigungen Kenntnis zu erlangen, wohin die Anlage gerichtet ist. Das kirchliche Dogma von der Erbsünde tastet Erasmus nicht an; in wirklich praktischen Fragen aber läßt er sich in Übereinstimmung mit der Antike von dem Vertrauen auf die Güte der Menschennatur leiten. Völlige Klarheit finden wir in den psychologischen und ethischen Anschauungen bei Erasmus nicht; er will hier die antiken Anschauungen mit der Kirchenlehre verschmelzen, wodurch oft Widersprüche entstehen. Seine Psychologie und Ethik werden durchweg vom Individualismus beherrscht. — Ein einfaches Ziel der Erziehung kennt Erasmus nicht; an einzelnen Punkten stellt er die intellektuelle und moralische Selbständigkeit als Ziel hin, dann wird wieder die Erreichung einer Stellung in Kirche, Stadt und Staat, also der prakische Beruf und endlich die Frömmigkeit nach der reinen Lehre Jesu, die ihm als das erhabenste und vollkommenste Moralsystem erschien, als Ziel hingestellt, und der religiös-sittliche Endzweck muß dann alle weltliche Bildung bestimmen. Die sittliche Bildung steht daher vor der intellektuellen und sprachlichen; die Sittigung beginnt vor allem Unterricht. „Wenn das Wissen nicht im Dienste der Tugend steht, so bereitet es trotz seiner unzähligen Vorteile mehr Schaden als Nutzen.“ Die Sprachen stehen daher im Vordergrunde der Bildungsmittel, weil sie das Mittel sind, um den „in den heiligen Schriften verborgen liegenden Christus“

deutlicher zu erkennen. — Als die ersten und berufensten Erzieher gelten dem Erasmus die Eltern; nur durch die Erziehung der Kinder werden sie zu deren Eltern. Wenn ein Ersatz der Eltern nötig ist, so soll an ihre Stelle ein Erzieher treten. Um den Vorteilen des Einzelunterrichts, — Berücksichtigung der Individualität, Bewahrung vor Nachahmung schlechter Sitten —, die des Massenunterrichts zuzufügen, — lebhafter Verkehr untereinander —, soll man mehrere (5—6) Knaben an dem Unterricht teilnehmen lassen. — Der zu wählende Lehrer, — von Lehrerinnen will Erasmus nichts wissen —, soll vor allen Dingen ein sittlich reiner Charakter sein; damit muß allerdings eine allseitige wissenschaftliche Bildung vereinigt sein. Er muß ferner ein liebenswürdiges und gewinnendes Wesen haben; jenen rauhen Gesellen, die mit finsterem Blicke umhergehen, sollte man keine wilden Pferde zur Bändigung übergeben, wieviel weniger zarte Kinder zur Erziehung anvertrauen. Dabei soll er doch dem Zögling gegenüber die Autorität eines Vaters besitzen. Zu dem pädagogischen Takt muß sich beim Lehrer der scharfe pädagogische Blick gesellen, der ihn schnell aus dem Nachahmungstrieb, aus Gebärden und Mienen die intellektuellen und moralischen Anlagen des Zöglings erkennen läßt; er muß nicht bloß die Denkungs- und Gemütsart seiner Zöglinge verstehen, sondern es auch über sich gewinnen können, unter Kindern selbst ein Kind zu sein. Der Lehrer muß ein Mann sein, der sich im Vollbesitze seiner körperlichen und geistigen Kräfte befindet; denn der Lehrerberuf ist ein schwerer Beruf. Es muß daher eine öffentliche Sorge sowohl der weltlichen Behörden als der Kirchenfürsten sein, tüchtige Lehrer heranbilden zu lassen. — Sind Körper und Geist „Amtsgenossen", so muß eine harmonische Bildung erstrebt werden; dennoch ist für Erasmus der Körper immer nur Mittel zum Zweck, und von eigentlichen Leibesübungen ist nirgends die Rede. Er giebt aber genaue Verhaltungsmaßregeln bezüglich der körperlichen und geistigen Pflege in den ersten Lebensjahren an. — Die Liebe zum Lehrer und zur Wissenschaft ist im Knaben anfangs nicht vorhanden, sie muß in ihm erzeugt werden; sie im Knaben entstehen zu lassen, ist Hauptaufgabe des Unterrichts. Der Lehrer muß es so weit bringen, daß der Knabe gern lernt, denn nur dann wird das Lernen einen Erfolg haben. Das geschieht, wenn der Lehrer einerseits stets Milde und Freundlichkeit übt und anderseits das Geschick besitzt, den Schülern den Unterricht so leicht als möglich zu machen, ohne jedoch damit die Selbstthätigkeit des Schülers zu beschränken. „Unnötige und unzeitgemäße Schwierigkeiten sollen aus dem Unterricht hinaus, und dem Schüler die Einbildung genommen werden, als handele es sich um eine schwere Mühe beim Lernen. Der Knabe soll aber gewöhnt werden, „die Pfeile gleichsam zum bestimmten Ziele" hinzuschießen, damit er endlich selbständig thätig zu sein, „ohne „Schwimmgürtel zu schwimmen" ver-

stehe. Die Strenge, ja selbst körperliche Züchtigungen, sollen deswegen nicht ausgeschlossen sein, aber man soll selten davon Gebrauch machen; denn im andern Falle wird dem Knaben das Lernen verhaßt. Dagegen soll der Lehrer so viel als möglich auf das Ehrgefühl der Knaben einzuwirken versuchen; man lasse den Knaben den Unterricht als einen geistigen Wettkampf auffassen, man veranstalte öffentliche Belobigungen, man belebe sie durch Prämien u. s. w. — Die Gewandtheit des Lehrers, den Unterricht so leicht als möglich zu machen, zeigt sich in der richtigen Auswahl des Unterrichtsstoffes. Nicht ein beliebiges Vielerlei soll dem Schüler dargeboten werden, sondern nur das mit Rücksicht auf die Anschauungen der Zeit Beste und das, was seinem Alter angemessen ist; allerdings ist Erasmus selbst in seinen Schulschriften diesen Forderungen nicht immer nachgekommen. Der in den Schriften der Alten enthaltene Bildungsstoff ist für ihn der Bildungsstoff überhaupt, er kennt keinen andern; „fast die gesamte Kenntnis," sagt er, „ist zu schöpfen aus den griechischen Autoren." Der Ausspruch des Bernhard von Clairvaux: „Du findest manches in den Wäldern, was du in den Büchern nicht findest, und Holz und Stein lehrt dich, was du von deinem Meister nicht erlernt hättest," erscheint dem Erasmus als ein Scherz. Energisch tritt er aber gegen die verfälschten Lehrbücher der Scholastik auf, welche auf dem Wege der Kompilation entstanden sind und grobe Irrtümer von Generation zu Generation fortgepflanzt haben. Die Volkssprachen gelten dem Erasmus als barbarisch; sein Herzenswunsch ist es, daß sie alle verschwinden und alle Völker nur griechisch oder lateinisch reden möchten; er will deshalb auch alle Volkssagen aus der Lektüre verbannt haben. Das klassische Latein soll die Schulsprache sein und zur Sprache der Gebildeten werden; die Lehrer müssen fortwährend ein gewähltes Latein mit ihren Schülern sprechen. Auf sprachlichem Gebiet bewegten sich daher auch alle Lehranweisungen des Erasmus; alle wissenschaftliche und sittliche Bildung schließt Erasmus in der sprachlichen ein. Und doch stellt er den Satz auf, daß die Kenntnis der Dinge wichtiger sei, als die der Worte; aber der gesamte Erwerb von Sprachkenntnissen läuft auf eine gelehrte Polymathie hinaus, deren Absehen weder auf zusammenfassende wissenschaftliche oder philosophische Erkenntnis, noch auf praktische Verwertung im Leben gerichtet ist; sie dient lediglich der Kenntnis des Altertums und dadurch dem Humanismus, der Menschenbildung. Nach des Erasmus Ansicht also kann man die Sachen nur mittelst der Sprachen lernen; die Summe aller Sachkenntnisse liefern die klassischen Schriften (Verbalrealismus), wobei die Anschauung in der Natur, Modell und Bild in Anspruch genommen wird. Das Bildungsideal des Erasmus erstrebt die Vereinigung des klassisch-römischen und des christlichen Moments, und zwar derart, daß die Superiorität des letzteren deutlich hervortritt. Deshalb sind auch bei Auswahl und Betrieb der Autorenlektüre

christlich-sittliche Grundsätze anzuwenden; es ist nicht genug, im Auge zu behalten, daß diese Lektüre nicht bloß stilistische Zwecke verfolgen, sondern auch auf Bereicherung des sachlichen Wissens ausgehen muß. Dem Volk muß das Christentum die humanistische Bildung ersetzen; daher müssen bei ihm Bibel, Katechismus und Gesangbuch im Mittelpunkte des Unterrichts stehen. Der Unterricht in der Religion muß Gott als Schöpfer und Erhalter der Welt fürchten und lieben lehren und auf seinen Sohn Jesus hinleiten; dabei hat man die Kinder auch mit der Herrlichkeit der Natur bekannt zu machen. Die Bibel ist die Quelle der christlichen Lehre; aus ihr muß daher das Volk seine Bildung schöpfen. Damit dies möglich ist, muß sie dem Volke zugänglich sein, muß in die Volkssprache übersetzt werden. „Ich stimme ganz und gar nicht mit denen überein, welche Ungelehrten die Lektüre der in die Volkssprache übersetzten heiligen Schrift verbieten wollen; als ob die Lehre Christi so dunkel wäre daß sie kaum von einigen wenigen Theologen begriffen werden könnte." Die Bibel ist dem Erasmus ein heiliges und doch zugleich ein profanes Buch; heilig ist sie ihm in dem Sinne, daß sie die Quelle der Religion ist, die unbedingten Glauben verlangt, profan in dem, daß sie in gleicher Weise wie die Schriften der Alten zu lesen und aufzufassen ist, nämlich in allegorischem Sinne. In dieser Auffassung liegt ein Ansatz zur biblischen Kritik, eine Andeutung der menschlichen Entstehungsart der Bibel, vor allem der Versuch einer geistigen Durchdringung des Bibelwortes an Stelle der äußeren Annahme desselben. Doch fordert Erasmus, daß die Bibelübersetzung sowohl als das Bibellesen der Genehmigung der Kirche unterliegen müsse. Damit aber die Bibel gelesen werden kann, muß durch die Schule die allgemeine Kunde des Lesens im Volke verbreitet werden; auch das Schreiben ist dem Volke zu lehren, da es mit dem Lesen in engster Verbindung steht. — Bezüglich der **Bearbeitung** des Lehrstoffes fordert Erasmus, daß die erste Schriftstellerlektüre nach rednerischen Gesichtspunkten ausgewählt werden soll, um dem Schüler die Sprachformen, die später die Kenntnis der Dinge erschließen sollen, beizubringen. Sodann muß der Lehrer in kleinen Schritten vorwärts schreiten und unentbehrliche, aber uninteressante Unterrichtsstoffe spielend dem Schüler beizubringen suchen; so soll man, wie es die Alten thaten, dem Schüler die Buchstaben in Form von süßem Backwerk in die Hand geben und das Verzehren eines jeden derselben erst dann gestatten, wenn der Knabe ihn genau und fest kennt, oder man gebe ihm elfenbeinerne Buchstaben zum Spielen. Ferner muß der Lehrer dafür sorgen, daß der Schüler für den Stoff gewonnen wird, indem man z. B. bei der Lektüre eines Schriftstellers erst vorher einiges über das Leben, den Geist u. s. w. des Autors und den Nutzen des Inhaltes sagt und den Hauptgedanken daraus darlegt. An die Darbietung des Stoffs durch Lektüre schließt sich die sprachliche und „philosophische" Behand-

lung desselben, wobei die Lehre gewonnen wird; dabei finden Verknüpfungen mit verwandtem Stoff und sachliche Besprechungen statt. Die allgemein übliche Lehrform war die vortragende; und diese bringt auch Erasmus zur Anwendung oder setzt ihre Anwendung wenigstens voraus. „Nicht geringere Sorgfalt möge der Lehrer im Einfordern dessen, was er übergeben hat, als im Übergeben aufwenden; was für würdig zu wissen gehalten wird, daran mögen sie sich mit Zuverlässigkeit gewöhnen.“ Daher verlangt Erasmus auch die Befestigung des vom Schüler erfaßten Stoffs, wobei er den äußeren Zusammenhang des Stoffs nach Raum und Zeit und die innere Verwandtschaft, sowie allerlei Hilfsmittel benutzt; das mechanische Memorieren schätzt er sehr gering, nur was mit Verständnis erfaßt und wiederholt worden ist, das haftet im Geist. Zur Einprägung sind besonders die mündlichen und schriftlichen Übungen geeignet. — Speziell hat Erasmus die Methode des Sprachunterrichts behandelt und zwar besonders des Latein. Mit diesem Unterricht soll mit dem Sprechenlernen begonnen werden. Zunächst handelt es sich um einen sprachlichen Anschauungsunterricht, in welchem die Sprachorgane ausgebildet und Wörter eingeprägt werden; hierzu sollen Erzählungen dienen, deren Inhalt durch Bilder veranschaulicht wird und welche auch auswendig gelernt werden; auch die einfachsten Elemente der Grammatik werden dabei gelernt. Die Volkssprache wird dabei gar nicht beachtet; auch wird bald mit dem Griechischen in derselben Weise begonnen. An diese Sprechübungen schließen sich die Lese- und Schreibübungen an. Beim ersten Lesenlernen sollen die oben bezeichneten Hilfsmittel benutzt und neben der Form der Buchstaben auch der Klang (Laut) beachtet werden; auf den höheren Stufen muß auf verständiges Lesen gesehen werden. Mit dem Lesen geht das Schreiben zusammen (Lese-Schreibunterricht); man zeigt dem Kinde ein möglichst vollkommenes Vorbild des Buchstabens, betrachtet die einzelnen Teile und die Art ihrer Aneinanderfügung, stellt eine Vergleichung mit anderen Buchstaben an und übt dann ein. Nun beginnt der eigentliche Sprachunterricht nach althergebrachter Weise mit der Grammatik; auf der Mittelstufe werden die Elemente, auf der Oberstufe das Ausführliche geboten. Gelegentlich werden einzelne Regeln von Erasmus aus Beispielen gewonnen, meistens aber giebt er sie und läßt sie erst nachher an einem hierzu geeigneten Schriftsteller, ebenso wie in der Rede und in schriftlichen Übungen üben. — Die sittliche Erziehung muß mit der Gewöhnung beginnen; der Erzieher muß dabei unbedingten Gehorsam verlangen. Ferner muß man für passende Beschäftigung sorgen, welche, wie z. B. Spiele, das Kind interessieren; ebenso muß der Umgang des Kindes scharf beobachtet werden. Zur Veranschaulichung moralischer Belehrungen dienen Erzählungen, Fabeln und Gleichnisse; auch hier sollen Abbildungen die Wirkung verstärken und häufige Wiederholung derselben Lehre in verschiedener Einkleidung die Einprägung unter-

stützen. Die Anwendung derselben im Leben wird durch Belehrungen und Strafen unterstützt. Die Strafe soll nur die Besserung des Zöglings im Auge haben, nicht Sühne sein. Im allgemeinen verwirft Erasmus die körperliche Züchtigung; Beschämung und Lob, sowie Anstachelung des Ehrgeizes sollen in der Regel an Stelle von Rute und Stock treten und diese nur angewandt werden, wenn alle andern Zuchtmittel wirkungslos sind. — Auch mit der Bildung der Mädchen befaßt sich Erasmus in seinen theoretischen Erörterungen; er hält sie sogar für eine schwerere Aufgabe als die der Knaben. Nach seiner Ansicht kommt es bei der Erziehung der Mädchen auf dreierlei an: 1. Ihr Geist muß mit heiligen Gedanken erfüllt werden; 2. sie müssen vor Ansteckung durch schlechte Beispiele und 3. vor jedem Müssiggange bewahrt bleiben. Als positive Seite der moralischen Erziehung der Mädchen hat noch ein religiöser Unterricht hinzuzukommen, dessen Inhalt Erasmus näher darlegt.

Nicht eine systematische Pädagogik hat Erasmus in seinen Schriften geboten, sondern nur Aphorismen, die aber beachtenswert sind. Ein breiter Raum wird von ihm überall dem Utilitätsprinzip eingeräumt, den Eltern und dem Zögling soll eine gute Erziehung reichlich Nutzen bringen; allein er hat doch immer den höchsten Zweck der Erziehung, die Bildung eines religiös sittlichen Charakters in den Vordergrund gestellt, wenn man auch die Mittel und Wege, die man zur Erreichung desselben einschlagen soll, vom Standpunkte der heutigen wissenschaftlichen Pädagogik nicht völlig billigen kann. Als Humanist gelten ihm natürlich die Schriften der Alten als wichtigster Bildungsstoff; so sehr er nun auch noch im Anschluß an Agricola den Inhalt der Schriften schätzt, so tritt bei ihm doch schon mehr als bei diesem die Sprachfertigkeit in den Vordergrund; während Agricola meint, das Urteil über die Dinge und die gebildete Sprache ließen sich gleichzeitig aus denselben Autoren gewinnen, so tritt bei Erasmus schon mehr die verhängnisvolle Meinung hervor, daß die Sprachfertigkeit erst und dann die Sachkenntnis zu entwickeln sei, die er allerdings nicht unterschätzt. Die Schriften der Alten, besonders Quintilian und Plutarch, haben ihm auch in pädagogischer Hinsicht vielfach Anregung und Stoff geboten. Mit Quintilian stimmt er überein in den Ausführungen über den Einfluß des Umgangs auf die sittliche Bildung und die Sprache, über den Wert des Interesses, den Ehrgeiz, den Lese- und Schreibunterricht, Beachtung der Individualität u. s. w.; mit Plutarch berührt er sich hinsichtlich der Macht der Erziehung, der Wahl und Eigenschaften des Erziehers, Belehrung und Bestrafuug u. dergl. Wie eine Biene hat er von allen Blumen das Beste gesammelt, in sich aufgenommen und mit seinen Erfahrungen und den Ergebnissen eigenen Nachdenkens verarbeitet und vielfach vertieft und ergänzt. Mit scharfem Blick hat er die Mängel der Erziehung seiner Zeit erkannt und eine Fülle von Anregungen zur Beseitigung derselben

und auf psychologischer Betrachtung beruhende Vorschläge zu einer besseren Erziehung dargeboten; wir finden bei ihm die Keime der wichtigsten Reformen der Pädagogik von Vives bis zu den Philanthropen.

9. Eine ähnliche Stellung wie Wimpheling nimmt auch der Spanier Vives (1492—1540) zur Scholastik und zum Humanismus ein. Er hatte auf den Universitäten von Valencia und zu Paris die Scholastik, und auf der Universität zu Löwen, wo er mit Erasmus zusammentraf, den Humanismus gründlich kennen gelernt und Augustinus, Plato und Aristoteles studiert; obwohl er nun dem Humanismus treu ergeben ist, das Wesen des Christentums richtig auffaßt und scharf gegen die Scholastik auftritt, auch nicht blind gegenüber den Schwächen der Kirche ist, so ist er doch derselben treu geblieben. „Ich erkläre," so sagt er in einem seiner Werke, „daß ich mich dem Urteile der Kirche unterwerfe, selbst wenn mir für das Gegenteil die klarsten Vernunftgründe zu sprechen scheinen; denn ich kann irren und irre oft, die Kirche aber irrt in Glaubenssachen nie." Sein Hauptverdienst hat sich Vives durch sein Werk „von den Wissenschaften" erworben, durch welches er ein Vorläufer des Baco und Comenius geworden ist; es enthält dasselbe eine „encyklopädisch-kritische Rundschau über die Wissenschaften und den Unterricht in denselben". Er bezeichnet das wissenschaftliche Erkennen für wertlos, wenn es nicht den Menschen sittlich besser mache; alles Einzelwissen soll zur Erkenntnis der Wahrheit und zur Gottähnlichkeit führen. Er übt Kritik an der Scholastik, dem Humanismus und an den alten Philosophen und deckt die Ursachen des Verfalls der Wissenschaften auf; er fordert, daß man, namentlich in Bezug auf die Naturwissenschaften, über den Aristoteles hinausgehen und die Natur selbst befragen müsse, denn es bedürfe dringend einer erneuten und umfassenden empirischen Forschung, weil Aristoteles auf Grund einiger, oft sogar einzelner Beobachtungen sogleich Gesetze aufstellt, wodurch sich viele unbestimmte Hypothesen und Widersprüche eingeschlichen haben. Man solle daher, statt über allerlei theoretische Fragen mit metaphysischen Gründen zu streiten, sich der Beobachtung der Natur widmen; denn alle Untersuchungen über das „Wie?" sind fruchtlos, wenn nicht vorher dieselben über das „Was?" sorgfältig geführt sind; nicht aus der blinden Tradition oder aus spitzfindigen Hypothesen sei die Natur zu erkennen, sondern durch direkte Untersuchung auf dem Wege des Experiments. In dieser Weise kritisiert er auch die Psychologie, Logik und Ethik der alten Philosophen und stellt letztere namentlich in Vergleich mit der christlichen, die ihm die einzig wahre ist, deren Grundprinzipien nach ihm aber auch auf dem Wege philosophischer Erkenntnis gefunden werden können. Das Ziel der Forschung ist Gott, der Weg dazu die Liebe. Grundlage und Leitstern aller Forschung und Bildung muß der christliche Glaube sein; alle Wissenschaften sind nur nach dem Maßstabe zu schätzen, inwie-

weit sie mit dem Glauben in Einklang stehen oder nicht, ihm sind sie daher alle untergeordnet.

Seine Pädagogik hat Vives nun auf die so geschaffene wissenschaftliche Grundlage der Psychologie und Ethik aufgebaut. Der Mensch, welcher von allen Lebewesen sich durch die Fähigkeit des bewußten Denkens auszeichnet, vereinigt auch die elementaren Fähigkeiten aller anderen Lebewesen in sich. Die durch die Sinne in der Seele hervorgerufene Empfindung ist der erste Teil der Erkenntnis; die Deutlichkeit derselben richtet sich nach der Stärke des Eindrucks, den das Objekt auf die Sinne macht. Diese Stärke aber muß sich innerhalb bestimmter Minimal- und Maximalgrenzen bewegen, wenn die erzeugte Empfindung deutlich sein soll. Gehör und Gesicht empfinden durch Schwingungen der Luft, die andern Sinne empfinden den Gegenstand unmittelbar. Das, was die Sinne vermitteln, ist nur ein gewisses Bild, eine Vorstellung; alles andere aber, was man bei einer Vorstellung noch findet, gehört nicht dem Empfinden, sondern dem Denken an. Die Sinne werden nicht getäuscht; was wir falsch auffassen auf Grund sinnlicher Wahrnehmungen, beruht auf falscher Interpretation, welche sich das Urteil zu schulden kommen läßt. An die Sinne tritt nur heran, was in der Außenwelt ist, und sie nehmen es so auf, wie es sich thatsächlich darstellt. Wohl aber können sich die Sinne selbst täuschen, wenn sie z. B. krank sind oder wenn das Medium, z. B. die Luft, getrübt ist. Die innere Verwandlung der Empfindungen und Vorstellungen geschieht durch die Einbildungskraft, die Phantasie und die über diesen schwebende Vernunft. Die letztere hat zwischen Wahrem und Falschem, Gutem und Schlechtem zu unterscheiden und kommt dabei oft in Streit mit der Einbildungskraft, da sie nicht, wie diese, am Stoff hängt, sondern geistig ist. In dem Maße, in welchem die vernünftige Erkenntnis siegreich die Ansprüche der Einbildungskraft zurückdrängt, wächst der sittliche Wert des Menschen. Gedächtnis, Verstand und Willen sind Äußerungsformen der Seele. Das Gedächtnis ist die Fähigkeit der Seele, irgend etwas einmal Aufgefaßtes im Geiste zurückzubehalten und aufzubewahren. Ein vorzügliches Mittel des Gedächtnisses ist die Association der Seelengebilde; man soll daher beim Memorieren sorgfältig darauf sehen, daß der Stoff wohlgeordnet ist und alles streng zusammenhängt. Die Dauer der Gedächtniseindrücke hängt von den Umständen ab, unter welchen sie gewonnen werden, namentlich vom Gemütszustande (Interesse). Die Verstandesthätigkeit besteht in dem Perzipieren einfacher Vorstellungen, dann in dem Begreifen zusammengesetzter und endlich in der kritischen Sichtung und Beurteilung des aufgefaßten Stoffs. Die Vernunft steht sowohl im Dienste des wissenschaftlichen Unterscheidens als des praktischen Handelns. Der Wille ist der aus der Überlegung, aus Urteilen und inneren Trieben hervorgehende Drang der Seele nach Handeln; er ist frei und kann

sich demnach für das Gute und Böse entscheiden. Die Charakterverschiedenheit führt Vives auf physiologische Einflüsse zurück; er berührt hier auch die Temperamente, ohne auf dieselben aber weiter einzugehen. — Die Seele macht also während des Lebens eine Entwicklung durch, von der Empfindung gelangt sie zu Denkgebilden. Die Sprache ist ein Resultat der zusammenwirkenden Gesamtheit der menschlichen Seelenthätigkeiten; da sie das Mittel zum Verkehr zwischen den Menschen ist, so bedarf sie der sorgfältigsten Ausbildung durch den Unterricht. Lehren heißt, das, was man selbst weiß, einem anderen, der es noch nicht weiß, überliefern; dabei soll der Lehrer zwar die wissenschaftlichen Disziplinen vortragen, aber zugleich den Schüler durch Fragen zur geistigen Selbstthätigkeit anhalten. Denn die Anlage zur Erkenntnis im Menschen liegt im Menschen, der Lehrer hat also bloß das zu thun, was die Sonne thut, indem sie mit ihren Strahlen die Keime erweckt. Alles andere, was sich nur auf äußerliche Thätigkeit bezieht, ist Abrichten, nicht Lehren; denn es gehört mit zum Begriff des Lehrens, daß es sich der Entwicklung einer durch die Natur dazu bestimmten Anlage widmet. Daher muß das Lehren den Weg einschlagen, den die Seele bei ihrer Entwicklung einschlägt, nämlich von der Empfindung zur Vorstellung und zum Denken fortschreiten; es muß mit dem Einfachsten beginnen und zum Zusammengesetzten hinführen. Die ersten Lehrer der Menschen sind die Sinne, vor allem das Gesicht, dann das Gehör. Der menschliche Geist wendet zuerst die Induktion an, kehrt aber dann von dem gewonnenen Resultat aus deduktorisch zum Einzelnen zurück; auf induktivem Wege muß aus den Beispielen die allgemeine Regel gefunden werden. Das Auffassungsvermögen für den Lehrstoff ist verschieden nach den individuellen Anlagen; aber die Erlernung eines jeden Stoffs verlangt Fleiß und Ausdauer. Da das Gedächtnis in der Jugend am empfänglichsten und regsten ist, so ist die Jugendzeit die Zeit des Lernens; die Aufgabe des Mannes ist es, das Erlernte in die That umzusetzen. Die Lehrer haben den Unterricht zu leiten, aber die Erziehung fürs bürgerliche Leben haben ehrwürdige Greise in die Hand zu nehmen. — In jeder Stadt soll eine Schule eingerichtet werden. Von großem Einfluß auf das Gedeihen der Schule sind die Lehrer; sie müssen die nötigen Kenntnisse und Lehrgeschick besitzen. Alle Disziplinen der Schule müssen der Religion untergeordnet werden; wenn sie nicht alle der Erkenntnis der Religion dienen, so sind sie nicht wert, gelernt zu werden. Dazu treibt den Menschen schon seine Natur, denn die letzten Fragen jeder Erkenntnis sind die Fragen nach dem letzten Grund und Zweck der Dinge, nach Gott. Um sicher zum Ziele zu kommen, bedarf es eines methodischen Ganges unter Leitung des Lehrers in der Schule; sie umfaßt die ganze wissenschaftliche Ausbildung von den Kinderjahren bis zum reifen Manne, muß an einem gesunden Ort liegen und vom Staat

unterhalten werden, besonders hat derselbe die Lehrer zu besolden. Behufs einheitlichen Zusammenwirkens der Lehrer einer Schule sollen Konferenzen stattfinden, in welchen besonders zu beraten ist, wie jeder Schüler entsprechend seinen Anlagen individuell zu behandeln ist. Das Mittel, um die Schüler genau kennen zu lernen, ist die stete Beobachtung derselben, namentlich beim Spiel, bei dem sich gerade die Individualität ausprägt; bei geringen Anlagen soll der Lehrer nicht verzweifeln, in gute nicht allzu großes Vertrauen setzen. — Eine natürliche Reihenfolge muß beim Weitergehen des Unterrichts beobachtet werden. Religionsunterricht muß von Anfang an allen erteilt werden. Da die Sprache als Band der menschlichen Gesellschaft für den Menschen von der größten Bedeutung ist, so muß man von Anfang an darauf achten, daß das Kind seine Muttersprache richtig sprechen lernt; der Lehrer muß auch die Muttersprache der Schüler genau kennen und sich deren anfangs beim Unterricht, auch bei der Erklärung der Schriftsteller, bedienen. Aber die Universalsprache ist das Latein, daher muß der eigentliche Sprachunterricht mit ihm beginnen; auch das Griechische soll jeder Schüler lernen, denn in ihm sind die Elemente aller Wissenschaften niedergelegt. — Genaue Anweisung giebt Vives über die Methode des Lateinunterrichts; es soll vom Leichten zum Schweren fortgeschritten, erst der Grund gelegt und dann an den Ausbau gegangen werden, bei der Behandlung der Autoren, welche Vives einzeln anführt, soll zuerst auf das Verständnis der Wörter und dann erst auf das des Inhaltes gesehen werden. Der Lehrer soll vortragen und fragen, der Schüler reproduzieren und antworten; der Schüler soll Sätze bilden und kleine Aufsätze anfertigen. Dieser Sprachunterricht dauert vom 7. bis zum 15. Lebensjahr; dann beginnt der Unterricht in den übrigen Wissenschaften. — Vives betont, daß Sprachkenntnis ohne Sachkenntnis ein eitles, unnützes Ding ist, daß, wer über den Sprachunterricht nicht hinauskommt, erst an den Eingang der Wissenschaft gekommen sei. Es muß deshalb nun das Studium der Logik und Dialektik beginnen, bei dem man aber alle metaphysischen Spekulationen vermeiden und die induktive-sokratische Methode anwenden soll. Nunmehr muß der Schüler aber auch die Natur kennen lernen; Vives weist zwar auf die Schriften der Alten hin, verlangt aber vor allen Dingen sinnliches Anschauen und Beobachten der Naturgegenstände und -erscheinungen; besonders im Beobachten muß der Zögling geübt werden, damit er nur das sieht, was wirklich vorhanden ist, und nichts mit erfinderischer Phantasie hinzufügt. Man muß sich aber vor jeder unnützen Spekulation hüten; wenn sie nicht auf den Nutzen im Leben und auf Zunahme der Frömmigkeit gerichtet, muß sie vom Übel für das Gemüt sein. Es muß daher ein frommer Sinn vorhanden sein, der in seiner religiösen Überzeugung schon unerschütterlich feststeht, wenn der naturwissenschaftliche Unterricht beginnt.

Zum naturwissenschaftlichen Unterricht gehört der Unterricht in Astronomie, Geographie, Botanik, Zoologie und Physik. Der elementare Kursus soll sich dem Sprachkursus anschließen, der wissenschaftliche nach demselben vom 15. Lebensjahr an beginnen; da es für den letzteren nur selten Lehrer giebt, so ist der Studierende auf die Litteratur hinzuweisen, die Selbstbeobachtung aber besonders zu empfehlen. Dem Studium der Naturwissenschaften folgt das der Metaphysik, dann das der Rhetorik und endlich das der Mathematik, wozu auch die Optik gehört. — Gleichlaufend mit diesen Studien geht das Studium der Geschichte; sie ist die Lehrmeisterin der Lebensklugheit, eine Ergänzung der eigenen Erfahrung, denn aus ihr lassen sich die fruchtbringendsten Grundsätze des Lebens herleiten. Die wichtigsten Epochen, die Namen berühmter Männer und die wichtigsten Ereignisse soll der Knabe schon im Sprachkursus kennen lernen, das eingehende Geschichtsstudium soll jedoch auch erst nach dem 15. Lebensjahr beginnen, weil erst dann die Geschichte verstanden und der Zögling sich ein nutzbringendes Urteil über historische Ereignisse bilden kann. Aber man darf hier nicht auf Kleinigkeiten (Schlachten, Eroberungen und andere äußere Ereignisse), die viele Mühe und Arbeit verursachen, aber keine Früchte bringen, den Schwerpunkt legen; denn es ist nützlicher, sich mit den Werken des Friedens und den Thaten, dem Leben und den Aussprüchen weiser und hervorragender Männer und den ihren Worten und Thaten zu Grunde liegenden Absichten zu beschäftigen. An das Geschichtsstudium schließen sich die Moralphilosophie, die Staatswissenschaft, die Ökonomik und die Rechtswissenschaft an. — Auch den Leibesübungen schenkt Vives seine Aufmerksamkeit; er empfiehlt das Ball-, Kugel- und Laufspiel. Die Zucht soll milde sein, doch dürfen im Notfalle auch Schläge angewandt werden. Das wissenschaftliche Studium der naturwissenschaftlichen und historischen Fächer dauert vom 15. bis 25. Lebensjahr; das erstere ist jedoch nur für die Mediziner, das andere für Staatsmänner und Lehrer. — Eingehend hat sich Vives auch mit der weiblichen Bildung beschäftigt; er legt hier den Schwerpunkt in die religiös-sittliche und praktische Bildung, während die eigentlich wissenschaftliche, systematische Bildung dem Manne vorbehalten sein soll.

Vives ist ein Mann von umfassender Gelehrsamkeit und Weltkenntnis, er ist ein wissenschaftlicher Encyklopädiker und Methodiker, der neue Wege anbahnte; er hat auf dem von Plato und Aristoteles gelegten Fundament die Psychologie und Pädagogik im Sinne des Humanismus und Christentums, die er beide in sich in harmonischer Weise zu vereinigen suchte, wissenschaftlich dargestellt, so daß die Zukunft auf seinen Darlegungen weiterbauen konnte und seine Arbeiten auch gründlich dazu benutzt worden sind. Am meisten ist Vives sicherlich in seiner Pädagogik von Erasmus beeinflußt worden; in vielen Punkten berührt sich mit ihm: die Anschauung über den Lehrer-

beruf, seinen hohen Wert und seine Grundbedingungen, über Zucht, Sprachunterricht, Sachkenntnis, anschauliche Darstellung u. dgl. Vives hat die Pädagogik in enge Beziehung zur Psychologie gesetzt, hat das Studium der natürlichen Beanlagung des Zöglings betont, hat die Sachkenntnis neben die Sprachkenntnis gestellt, den Realismus angebahnt und das Ausgehen von der sinnlichen Wahrnehmung gefordert, er hat neben dem Latein die Muttersprache in der Bildung gewürdigt und fordert naturwissenschaftlichen und kulturgeschichtlichen Unterricht.

10. Seit dem Ende des 15. Jahrhunderts war auch in Frankreich der Humanismus siegreich eingedrungen und hatte dem Unterricht in den höheren Schulen neues Leben eingehaucht; „die Wissenschaft," so ruft ein zeitgenössischer Schriftsteller aus, „steht mehr als je in Ehren, das Studium aller Künste blüht, durch die Wissenschaft werden die Menschen zu dem so lange vernachlässigten Studium des Guten und Wahren zurückgeführt." Rabelais (1495—1553), welcher zur Kirche dieselbe Stellung einnahm wie Vives, griff in einem Roman die scholastische Unterrichts- und Erziehungsweise heftig an und machte sie lächerlich; dagegen hob er die Vorzüge der humanistischen hervor. Er hatte in seiner Jugend erfahren, wie schlimm es mit dem Unterricht der scholastischen Lateinschule stand; die dürren Regeln der lateinischen Grammatik wurden mit scholastischer Weisheit, mit haarspaltenden Definitionen, spitzfindigen Deuteleien und allerhand dogmatischem Wissenskram gemengt, wirkliches reales und historisches Wissen dagegen verachtet. — Rabelais aber bezeichnet als Ziel der Erziehung einen Charakter, in welchem religiös-sittliche Gesinnung mit tiefem und umfangreichem Wissen zu einer kraftvollen Persönlichkeit verbunden sind. Der Erziehungs- und Unterrichtsplan, welchen Rabelais in seinem Roman entwirft und durchführen läßt, ist derart, daß der Zögling in der Jugend durch seinen Erzieher so geleitet wird, daß er späterhin sein eigener Führer werden kann; da er ihn zur Erreichung dieses Ziels keiner der bestehenden Schulen übergeben kann, so muß er ihn einem Privatlehrer anvertrauen, welcher durch besseren Lehrstoff, bessere Methoden und Lehrbücher das gesteckte Ziel erreichen kann. Der Erzieher muß ein umsichtiger, sittlicher, fleißiger und weltkluger Mann sein. Die sittliche Bildung ist die Hauptsache; ihr müssen die körperliche und geistige, welche beide nicht vernachlässigt werden sollen, untergeordnet werden. — Der Forderungen, welche Rabelais in seinem Erziehungs- und Unterrichtsplane aufstellt, giebt es fünf. 1. Anschaulichkeit des Unterrichts, die Schüler sollen nicht bloß Worte lernen, sondern wirkliche Kenntnisse von den Dingen sich erwerben, damit sie nicht bloß auf Autorität alles hinnehmen, sondern selbst sehen und prüfen lernen. 2. Gewöhnung zur Selbstthätigkeit und Selbständigkeit im Denken; Anschauungen und Beobachtungen geben dem Schüler klare Vorstellungen, mit denen er

an die Lektüre der Bücher herantritt, welche seiner Fassungskraft angemessen sind; diese selbst giebt beständig Veranlassung zur Auseinandersetzung, zum Denken. 3. Erziehung zur praktischen Tüchtigkeit und Bildung fürs Leben; Beobachtung der Umgebung, Pflege des praktischen Verstandes (im Gegensatz zu scholastischen Spitzfindigkeiten und Spekulationen), Erwerbung von Kenntnissen, welche später von Nutzen für den Zögling sind, und eines gesitteten Benehmens soll der Erzieher beständig im Auge haben. 4. Bessere Methoden und sanftere Behandlung; durch anschaulichen, das selbständige Denken und die praktische Bildung fördernden Unterricht wird das Interesse am Studium geweckt, durch wohl angebrachte und mäßige Gedächtnisübungen und häufige Wiederholungen wird das Gelernte so befestigt und durch Abwechslung zwischen Geistes- und Körperübungen jeder Ermüdung begegnet, so daß Zwangsmittel, besonders aber körperliche Züchtigung ganz unnötig sind. 5. Geistige und körperliche Ausbildung müssen Hand in Hand gehen; das Spiel soll mit dem Studium wechseln, es soll den Körper zur strengen Geistesthätigkeit kräftig und geneigt machen. Religion ist für Rabelais der erste Lehrgegenstand; daneben steht als anderer Hauptlehrgegenstand die Sprachen, und dann folgen: Geschichte, Arithmetik, Geometrie, Astronomie, Naturgeschichte, Antropologie und Musik. Am Ende der Erziehung steht das Reisen. — Rabelais war einer der gelehrtesten Männer seiner Zeit, der mit scharfem Blick die großen Mängel und Fehler des Unterrichts seiner Zeit erkannte und durch das Studium der humanistischen Pädagogik, den Verkehr mit den ausgezeichnetsten Gelehrten seiner Zeit und mit dem Volke mit den pädagogischen Ideen des Humanismus und den Bedürfnissen seiner Zeit genau bekannt war. Unmittelbaren Einfluß haben Rabelais' pädagogische Ideen auf die Schulen Frankreichs ewig gehabt; als Petrus Ramus (1515—1572) am Collège de France nach Rabelais Vorgang bessere Methoden und bessere Lehrbücher einführen wollte, sah er sich den heftigsten Verfolgungen ausgesetzt. Rabelais' Werk aber wurde viel gelesen und übte einen bedeutenden Einfluß auf Montaigne und durch ihn auf Locke und Rousseau aus; denn seine Hauptgedanken finden wir bei diesen Männern wieder.

11. Michael Montaigne (1530—1592) wurde von seinem Vater, der durch den persönlichen Verkehr mit gelehrten Humanisten sich für das klassische Altertum begeistert hatte, einfach und praktisch erzogen, lernte das Latein früher als seine Muttersprache und im Gymnasium in Bordeaux am eigenen Fleische die Mängel und Gebrechen der damaligen Unterrichtsweise kennen. Nachdem er einige Jahre im französischen Staatsdienste thätig gewesen war, sammelte er auf Reisen reiche Erfahrung und trat während einer Reihe von Jahren in innigen Verkehr mit einem Humanisten, der seine Begeisterung für das klassische Altertum auf Montaigne übertrug. Er widmete

sich nun ganz der Schriftstellerei, indem er seine Welt- und Lebensanschauungen in „Essays“ zusammenfaßte. Er wird von der Strömung, welche durch die Entwicklung der Kultur seiner Nation, der Franzosen, geht, mächtig ergriffen und führt sie ins allgemeine Kulturleben, besonders aber auch ins Gebiet der Pädagogik ein. Er beginnt die neue Kulturarbeit mit der Befreiung des Individuums von den Fesseln einer in der Vergangenheit wurzelnden, vom Boden der individuelen abgelösten, künstlichen und verwickelten Kultur. In der Praxis ist Montaigne Epikuräer; es ist seine Überzeugung, daß der in der Vergangenheit wurzelnde Kulturmensch sowohl minder glücklich als minder gut sei, die Einfachheit und Unmittelbarkeit der Lebensführung des Naturmenschen dagegen angenehmer, unschuldiger und besser sein werde. Die Hauptstütze jener künstlichen Kultur ist für ihn die Überlieferung mit ihrem Verlangen unbedingter Autorität, weil sie die Thätigkeit des Menschen von allen Seiten beengt und die ursprüngliche Entwicklung verkümmern läßt. Die Überlieferung, die Geschichte, ist aber auch in ihren Bildungen völlig unbeständig und ungeheuer mannigfaltig und wechselnd; bei genauer Betrachtung finden wir als erste Ursache vieler Einrichtungen gewöhnlich ganz zufällige und geringfügige Anlässe; wir finden, daß dies zufällig Gewordene in gedankenloser Gewohnheit weitergeführt wird und zuletzt zu einem Gegenstande blinder Verehrung geworden ist. Diese Verirrung wird durch den Wissensdünkel der Menschen, die Sucht, mit scheinbarem Wissen vor anderen zu prunken, unterstützt; es entsteht ein innerlich hohles, aber mit großem Gepränge und lehrhaftem Dünkel auftretendes Wesen, der Pedantismus. Die meisten Probleme dieser Schulwissenschaft sind bloße Wortstreitigkeiten; man glaubt die Sache zu fördern, wenn man neue und verwickeltere Ausdrücke findet und dabei die Dinge selbst aus dem Auge verliert. Ein solches totes Wissen wandert von Geschlecht zu Geschlecht, ohne daß jemand davon Nutzen hat, man erstrebt es bloß, um es zur Schau zu tragen; man füllt das Gedächtnis an und läßt den Verstand leer, man ist weise für andere, nicht für sich selbst; ja, es verdummt den Menschen, indem es denselben gegen die unmittelbaren Eindrücke abstumpft. Es ist daher vor allen Dingen nötig, die Unzuverlässigkeit des menschlichen Wissens darzuthun, nachzuweisen, daß das menschliche Denken dem Irrtum unterworfen ist und daher eine Abweisung der dogmatischen, allgemeinen und gebietenden Wissenschaft gefordert werden muß; es ist nötig, daß man sich immerfort mit den Problemen befaßt, ohne je abzuschließen, nichts dogmatisch vorträgt, sondern alles als Sache individueller Anschauung darbietet, wie Montaigne seine eigne Leistung nicht als eine Doktrin, sondern als eine Studie angesehen wissen will. Aber dieses Streben hat noch einen scheinbar sehr gefährlichen Gegner zu überwinden, der mit absoluter, aller menschlichen Kritik überlegener Gültigkeit auftritt, die Religion und Moral. Montaigne vermeidet, wenn er sich auch nicht selten mit

dem religiösen Problem beschäftigt, eine scharfe Auseinandersetzung mit ihm, er bleibt ein gläubiges Glied seiner Kirche; bei der Moral dagegen nimmt er den Kampf mit voller Energie auf. Er sucht nachzuweisen, daß auch die Moral bei verschiedenen Völkern und zu verschiedenen Zeiten die verschiedenste Gestalt und Form gezeigt, daß also auch bei ihr keine innerlich begründete, allen gemeinsame Natur vorliegt, daß vielmehr auch hier die subjektive, individuelle Auffassung den Wert der Dinge und Einrichtungen bestimmt; „die Gesetze des Gewissens, welche nach gewöhnlicher Behauptung aus der Natur entspringen, entspringen aus der Gewohnheit." Seine eigne Lebensanschauung entwirft Montaigne nur in Umrissen, er zeigt dabei aber, daß seine Welt die unmittelbare Erfahrung ist und daß er von dieser Welt die Befriedigung aller wahren, nicht eingebildeten Bedürfnisse des Menschen erwartet. „Die Natur hat alle Handlungen, welche zur Erhaltung unseres körperlichen und geistigen Wohlseins nötig sind, mit einem angenehmen, und das Unzuträgliche mit einem unangenehmen Gefühl begleitet; wir haben daher nichts zu thun, als uns der mütterlichen Führung der Natur ganz zu überlassen, um unsere Bestimmung zu erfüllen. Moralisch handeln heißt demnach, den Forderungen der Natur gerecht werden." Das Ziel alles Strebens kann also nach Montaigne für den Menschen kein anderes sein, als das Wohl des Individuums; das höchste Gut ist seine Lust; die Lebensweisheit wird somit eine Technik der Lust, ihre Ratschläge wollen die Hauptwege angeben, auf denen sich Glück erwarten läßt. Die Hauptregel dabei ist Maßhalten, und darin besteht auch die Tugend; diese legt also dem Menschen keine beengenden Fesseln an, sondern sie will nur den Weg zum rechten Genuß des Glückes zeigen. Ferner verlangt das Glück eine einfache und natürliche Lebensführung; im engen Anschluß an die Natur entwickelt sich alle echte Freude und Tüchtigkeit. — So viel Wahres diese Welt- und Lebensanschauung des Montaigne auch enthält, so lückenhaft und unfertig ist sie, sie ist beschränkt nach der Höhe und nach der Tiefe hin. Sie verwandelt in Genuß, was durch die Arbeit allein erreicht werden kann, will aber an derselben keinen Anteil nehmen; sie ist ein System der Lust und des Genusses und entbehrt dadurch aller thätigen Initiative für das Gesamtleben, aller weitertreibenden und die Menschen verbindenden Kraft. Sie stellt nur solche moralische Forderungen an den Menschen, die sich auf menschlichen, natürlichen Grundlagen aufbauen, nach denen sich aber jedenfalls das Leben leicht, heiter und angenehm gestalten lassen muß. Reife Menschenkenntnis kann man ihm aber unter keinen Umständen absprechen, wenn auch das ideale Ziel fehlt.

Montaignes Essayes brachen sich bald nach ihrem Erscheinen in den weitesten Kreisen Bahn, so daß man sie als weltliche Bibel bezeichnete. Und das mit Recht; denn das Buch ist ein Spiegelbild der Welt, in ihren kleinsten wie größten Vorgängen, reflektiert von

dem Geiste eines bedeutenden, eigenartigen Denkers und Menschen. In allen seinen Essays zeigt er sich als scharfsinniger, ruhig urteilender Beobachter des menschlichen Lebens, der viel gesehen, gelesen und nachgedacht hat. Der Humanismus, der seit dem Ende des 15. Jahrhunderts auch in Frankreich eingedrungen war, hatte auch hier neues Leben auf den Gebieten der Wissenschaften und Künste erzeugt; aber auch hier fiel bald die neuerstandene Wissenschaft in die Hände von Pedanten, welche in dem Wahne befangen waren, durch eine einseitige sprachlich-grammatische Schulung den Menschen bilden zu können. Montaigne entwickelte sich unter dem Einfluß dieser Richtung, nahm aber noch den Geist des alten Humanismus in sich auf. Seine Eingenommenheit für das klassische Altertum machte ihn nicht blind gegen die Schäden der Art und Weise, wie man die Jugend in dasselbe einführte und in demselben verknöchern ließ; mit dem scharfen Blick, welcher ihn auszeichnet, bemerkt er diese Mängel und stellt sie in seinen „Essays" an den Pranger. So sind seine pädagogischen Essays wesentlich kritischer Art, aber er macht auch Vorschläge zur Besserung. Montaigne verlangt die Berücksichtigung der Kindesnatur in der Erziehung und leitet daraus seine pädagogischen Grundsätze ab. Dem Einflusse der Erziehung sind durch die natürlichen Fähigkeiten des zu Erziehenden Schranken gesetzt, und nur innerhalb derselben kann sich die Thätigkeit des Erziehers bewegen; „man soll den Kindern ihre Lebensstellung nicht nach dem Stande des Vaters, sondern nach dem Stande ihres Geistes anweisen." — Von der Natur des Zöglings also muß der Erzieher ausgehen, und mit Hilfe der Natur muß er ihn erziehen. Die Sinne sind die alleinigen Vermittler der Erkenntnis; da sie aber nicht ganz zuverlässig sind und leicht täuschen, und da auch die Vernunft nicht zuverlässig ist, so ist der Zweifel berechtigt. — Die Erziehung hat zunächst die Aufgabe, den Körper gesund, kräftig und zum Ertragen von Schmerz und Mangel fähig zu machen, nicht allein die Seele zu erziehen; „man erzieht nicht einen Geist, nicht einen Körper, sondern einen Menschen." Die Erziehung muß in ihrem Zöglinge Unabhängigkeit und Reife des Urteils, Selbständigkeit im Denken heranbilden; sie muß also den Menschen geistig frei machen, aber auch frei von allen Leidenschaften, d. h. ihn zur sittlichen Freiheit hinführen. „Die Sorgfalt unserer Väter hat nur den einen Zweck gehabt, den Kopf voll zu pfropfen, von gesundem Urteil und sittlicher Tüchtigkeit ist nicht die Rede; man hört jetzt nicht auf, den Kindern die Ohren vollzuschreien, als ob man einen Trichter füllte, und ihre Aufgabe ist es, einfach das zu wiederholen, was man ihnen gesagt hat; man lasse selbständig prüfen, wählen und unterscheiden, man öffne den Weg zum richtigen Urteil oder lasse denselben allein finden." — „Der Unterricht soll den Menschen besser und klüger machen; wenn er das nicht thut, so wäre es besser, man ließe ihn weg; der Unter-

richt soll den Menschen aber auch geschickter machen, darum soll vor allen Dingen das gelernt werden, was nützlich und praktisch ist.“ Besonders wendet sich Montaigne gegen die Richtung des Unterrichts, welche nur dahin strebt, unverdautes Wissen anzuhäufen und leere Maulbraucherei anzudrillen; demgegenüber dringt er auf Bildung des Urteils. Das Ziel soll der Schüler durch Selbstthätigkeit zu erreichen suchen; denn nur dasjenige, was der Mensch geistig wirklich verarbeitet hat, bildet den Menschen und kann ihn zu klarer und reifer Rede, dem Erweis geistiger Bildung, befähigen. Nur ein so gebildeter Mensch wird auch praktisch brauchbar werden; er wird das Erlernte im Leben auch praktisch nutzbar zu machen wissen. „Der Lehrer lasse den Schüler selbst prüfen, wählen und unterscheiden, teils öffne er ihm den Weg zum richtigen Verständnis, teils lasse er ihn denselben allein finden. Er muß sich hier ganz nach der kindlichen Gangart richten, die er ihm abgesehen hat, indem er ihn vor sich hertraben ließ; danach beurteilt er, wieweit er im Geben und im Findenlassen gehen darf. Denn das ist eben der Fehler unserer Lehrer, daß sie allein finden und reden, sie sollen auch den Schüler reden lassen, andernfalls wird der Erfolg der Erziehung illusorisch gemacht. Aus Platos sokratischen Dialogen kann der Lehrer gut die Methode des Unterrichtes lernen. Sobald das Kind zu reden anfängt, lasse man es das Latein durch Unterredung lernen und schließe dann vom 7. oder 8. Jahre den Unterricht an die Lektüre an; in derselben Weise lasse man das Griechische lernen.“ Wenn der Schüler seiner Muttersprache sich bemächtigt hat, dann soll man ihn zur Kenntnis der Sprachen der benachbarten Völker führen, und auch diese sollen weniger durch grammatische Schulung als durch praktische Übung erlernt werden. Beim Unterricht in der Weltkunde muß man dem Schüler Gelegenheit bieten, selbst Erfahrungen zu machen, welche dann besprochen werden; die Aufgabe des Erziehers ist dabei nur die, die Aufmerksamkeit des Zöglings auf das zu Beobachtende zu lenken und zur selbständigen Prüfung und Sichtung des Erfahrungsmaterials anzuleiten. Der geschichtliche Unterricht im engeren Sinne schließt sich vornehmlich an die Lektüre an; die einzig guten Geschichtswerke sind die, welche von solchen Personen geschrieben sind, die selbst die dargestellten Begebenheiten leiteten oder wenigstens bei Begebenheiten ähnlicher Art Führer waren. Insbesondere verdienen die Biographien Beachtung; die großen Männer der Vorzeit sind die Erzieher der Welt. Der Lehrer präge aber dem Schüler nicht sowohl Thatsachen ein, sondern lehre ihn besonders, sie zu beurteilen. In ähnlicher Weise soll der philosophische Unterricht betrieben werden. Soll der Unterricht glücklich von statten gehen, so muß der Lehrer den Schüler in die gehörige Stimmung zu setzen verstehen und in ihm die Lernbegierde wachzurufen und zu erhalten wissen; dann sorge man für die rechte Abwechslung und für die ge-

hörigen Erholungspausen nach dem Unterricht. — Die Zucht soll mild sein; ein sehr wichtiges Zuchtmittel ist das gute Beispiel. — Die körperlichen Übungen bestehen in der frühesten Zeit im Spielen; sie sollen aber für das Kind ernste Handlungen sein. — Die Eltern sind als Erzieher nicht geeignet, am allerwenigsten die Mütter; denn die natürliche Liebe entbehrt jedes vernünftigen Grundes und ist in ihren Wirkungen zum größten Teil schädlich; am besten wäre es, wenn der Staat die ganze Erziehung übernehmen würde. Montaigne hat immer die Erziehung eines adligen Knaben im Auge, und für diese fordert er einen Hofmeister. Montaigne hatte von seinem Vater, der die Vorzüge und Mängel seiner Zeit und der Erziehung in derselben richtig erfaßt hatte, eine Erziehung erhalten, die von ihm als mustergiltig angesehen wurde und ihn dem Humanismus zuführte. Wohl gerade durch den Unterschied, den er zwischen seiner elterlichen Erziehung und derjenigen seiner Zeitgenossen empfand, wurde er veranlaßt, die elterliche Erziehung zu verwerfen.

Mit Rabelais stimmt Montaigne in den Hauptpunkten seiner Pädagogik überein; daß er die Schriften desselben kennt, gesteht er selbst. Beide fordern Berücksichtigung der kindlichen Natur, verurteilen die scholastische und fordern die psychologische Methode im Unterricht, die Gewöhnung zum selbständigen Denken, die Erziehung zur praktischen Tüchtigkeit und Bildung fürs Leben, harmonische Ausbildung von Körper und Geist und milde Zucht; sie stellen hohe Ansprüche an den Erzieher und wählen daher einen besonderen Hofmeister und legen großen Wert aufs Reisen. „Zweck der Erziehung ist, einen körperlich tüchtigen und geistig freien Menschen aus dem Zögling zu machen;“ der Unterricht muß im Dienste der Erziehung stehen, sich an die natürliche Anlage des Zöglings anschließen und auf das sittliche Urteil und sittliche Verhalten desselben einwirken; — in diesen Sätzen ist der Wert von Montaignes Pädagogik zu finden; er sucht den Zweck der Erziehung nicht außerhalb des Zöglings, sondern legt ihn in ihn hinein. Deutlich tritt schon bei Montaigne die Maxime hervor: „Laßt nur die Natur gewähren, sie versteht ihr Geschäft besser als wir.“ Aber das Nützlichkeitsprinzip beherrscht seinen Erziehungszweck zu sehr, es fehlt ihm die ideale religiös-sittliche Basis, was in seiner ganzen Welt- und Lebensanschauung begründet ist; er erzieht seinen Zögling nur zu gesellschaftlichen Tugenden in seinem Sinne. Daß Montaigne den Wert der klassischen Sprachen über- und den der Muttersprache unterschätzt, läßt sich aus der Zeit erklären; aber man muß anerkennen, daß er eine bessere Methode für den fremdsprachlichen Unterricht anbahnte, indem er die Grammatik an das Ende des Unterrichts stellt; zu der Erkenntnis, daß mit der successiven Erlernung der Sprache auch die Grammatik analytisch gewonnen werden kann, ist er aber noch nicht gekommen. Einen recht geeigneten Weg schlägt Montaigne im weltkundlichen Unterricht ein,

in welchen er den naturkundlichen, geschichtlichen und geographischen Unterricht einschließt; hier hat er der Induktion und der heuristischen Lehrform ihre Rechte eingeräumt.

12. Auch Silvio Antonio (geb. 1540) steht auf dem Boden des Humanismus und baut seine pädagogischen Ansichten auf Plato, Aristoteles, Quintilian, Plutarch und die Kirchenväter auf. Er giebt genaue Vorschriften über Bau und Einrichtung des Schulhauses, Leitung des Unterrichts, den wechselseitigen Unterricht und fordert die Berücksichtigung der Muttersprache neben Latein und Griechisch in den fünf ersten Schuljahren. Seine pädagogischen Anschauungen hat er hauptsächlich in der Schrift: „Über die christliche Erziehung der Kinder" niedergelegt. Religion und Sittlichkeit, so führt er aus, entwickeln sich nicht von selbst in dem Kinde, auch nicht die Kenntnisse und Fertigkeiten, daher sind Unterricht und Übung nötig. Die Erziehung muß dem ruhigen, stufenweise fortschreitenden Gange der kindlichen Natur folgen und auf Alter, Geschlecht und Individualität Rücksicht nehmen. Sie soll von dem Geiste des Christentums getragen sein. Der Unterricht soll dem Alter und der Fassungskraft des Kindes angepaßt sein, dem Entwicklungsgang der kindlichen Natur folgen und klar, anschaulich und erziehlich sein. S. Antonio tritt für eine allgemeine Volksbildung ein.

13. In England kam der humanistische Geist in den pädagogischen Anschauungen Roger Aschams (1550) zum Ausdruck. — Der Erzieher hat nach seiner Ansicht ein göttliches Amt, das er daher auch mit der größten Gewissenhaftigkeit verwalten muß; denn wenn auch im Kinde die bösen Neigungen (Erbsünde) stärker sind als die guten, so hängt doch von einer Erziehung, welche das Schlechte von dem Zögling fern hält, den schlechten Trieben wenig und den guten viel Nahrung zuführt, das Glück und Wohlergehen des Einzelnen, der Gesellschaft und des Staates ab. Mit der Erziehung muß man frühe beginnen, weil das Kindergemüt wie Wachs ist und daher am leichtesten Eindrücke aufnimmt und festhält; immer aber muß der Erzieher schon im Kinde den Mann im Auge haben, der im Leben wirken soll. Rechtschaffenes Leben und Vollkommenheit in der Wissenschaft sind das Ziel, dem die Erziehung zusteuern muß; daher muß der Schüler sowohl zu gründlichem Wissen als zu ehrbaren Sitten hingeführt werden. Alle Wissenschaft hat keinen Wert, wenn sie den Menschen nicht geschickt macht zum Verkehr und nützlichen Wirken in der Welt; mit der Bildung hebt sich aber auch der sittliche Gehalt des Menschen. — Daher ist der Unterricht ein wichtiges Erziehungsmittel. „Es ist eine teure Weisheit, die nur durch Erfahrung erkauft wird; das Studium lehrt mehr in einem Jahre, als die Erfahrung in zwanzig, und es lehrt auch sicher. Studium und gute Erziehung und nicht blinde und gefährliche Erfahrung ist der nächstliegende und schnellste Weg, der die Kinder zuerst zur Weisheit, dann

zur Würdigkeit führen wird.“ Der Lehrer soll dem Schüler das Studium angenehm machen, denn „was immer der Geist ungern und aus Furcht lernt, das vergißt er auch ebenso rasch und gern; Liebe ist geeigneter als Furcht, Freundlichkeit besser als Prügel, um ein Kind mit Erfolg zu unterrichten“. Mit dem Studium sollen passende Übungen im Freien zur Stärkung des Körpers abwechseln. Das bildende Element der alten Sprachen findet Ascham nach zwei Richtungen hin wirksam: sie schulen den Geist durch ihre hohe Formvollendung und erweitern die Kenntnisse durch den reichen Inhalt ihrer Litteratur; sie sollen aber die Muttersprache nicht verdrängen, sondern vielmehr veredeln. In seinem Hauptwerk: „Der Schoolmaster“ hat Ascham eine neue, einfache und vollkommenere Methode, Kindern die lateinische Sprache verstehen, schreiben und sprechen zu lehren, dargestellt. „Unserer Ansicht nach,“ sagt er, „eignet man sich jede Sprache, sowohl die Gelehrten- als auch die Muttersprache, durch Nachahmung an; wie man reden hört, so redet man auch!“ Der kürzeste und beste Weg, die lateinische Sprache zu lernen, wäre daher das tägliche und beständige Lateinsprechen; aber diese Sprache ist aus dem Verkehr geschwunden und nur noch in Büchern enthalten, sie kann daher nicht mehr mündlich, sie muß schriftlich erlernt werden. Nach Einübung der Formenlehre soll der Lehrer mit dem Übersetzen der Schriftsteller ins Englische und zurück ins Lateinische beginnen. Der Lehrer bespricht erst den Inhalt im allgemeinen, übersetzt ihn dann in die Muttersprache so oft, bis ihn der Schüler vollständig verstanden hat, und fügt die grammatischen Belehrungen an; dann übersetzt der Schüler, trägt die Übersetzung in ein Heft ein und giebt die grammatische Erklärung, so daß er also die Grammatik aus dem Gelesenen entwickelt. In derselben Weise geht die Rückübersetzung vor sich. — Einen besonderen Einfluß auf das englische Schulwesen hat Ascham nicht ausgeübt; sein Hauptwerk war bald vergessen. Doch läßt sich annehmen, daß seine Gedanken bei einzelnen Männern doch nachhaltigen Einfluß ausgeübt und wohl nicht ohne Einfluß auf das Erwachen des pädagogischen Lebens bei Locke gewesen sind.

3. Die Entwicklung des Schulwesens unter dem Einfluß des Humanismus.

1. Das Ziel des Humanismus ist nicht, wie man gewöhnlich annimmt, die Wiedergeburt des klassischen Altertums, sondern die Wiedergeburt des ursprünglichen Menschentums nach dem in der klassischen Litteratur gegebenen Ideal, durch Aufnahme und Nachbildung des aus dem Altertume Überlieferten; er will das echt Menschliche, die Humanität, zu freier und lebendiger Entfaltung bringen. Für die Kirche des Mittelalters waren Mensch und Welt unversöhnbare

Gegensätze, die nur durch die Asketik beseitigt werden konnten; der Humanismus aber suchte in den Idealen des klassischen Altertums die Menschen, in denen diese Gegensätze in natürlicher Weise versöhnt waren. Und kraft dieses freien, in sich selbst ruhenden und sich selbst bestimmenden Menschenideals, das der Humanismus unter dem Beistande der alten Klassiker zu verwirklichen trachtete, ist er der große Kulturwendepunkt geworden, von dem ein Streben nach Versöhnung des Christentums mit der Wissenschaft, von Glauben und Wissen im wahren Sinne des Wortes begann; denn in der Scholastik konnte von Versöhnung von Wissenschaft und Christentum keine Rede sein, sie war lediglich die Beherrschung der Wissenschaft, die sie zur formalen Schulung des Geistes nicht entbehren konnte, durch die mit ihrer Hilfe aufgebaute Kirchenlehre. An dem Studium der Alten schulte sich die Fähigkeit, unabhängig von der Kirchenlehre über die Probleme des Daseins zu wissenschaftlicher Klarheit zu gelangen, wie diese in den großartigen Weltanschauungen der philosophischen Systeme des 16. und 17. Jahrhunderts zur Darstellung kommt; in den Alten fand man die leitenden Voraussetzungen einer natürlichen Ethik und Erziehungslehre. Daß die Humanisten ihr Augenmerk in erster Linie auf die Verbesserung der Jugenderziehung und des Schulwesens richteten, ist leicht erklärlich; mußte doch für jeden, der mit einiger Aufmerksamkeit die alte Litteratur verfolgte, in unendlicher Fülle die Erkenntnis sich darbieten, wie einst im Kulturleben namentlich des hellenischen Volkes die Erziehung der Jugend gestaltet, wie dieselbe grundverschieden war von der unfruchtbaren Methode des Jugendunterrichts, den das Kirchenschulwesen der christlichen Länder Jahrhunderte lang gewährte. Dieses Schulwesen hatte eine einseitig kirchliche, nicht eine allseitig menschliche Bildung zum Zweck; es tötete fast absichtlich die Individualität des Menschen und erschöpfte sich in einem leeren Schematismus, aus dem eine eigentliche Volksbildung nimmermehr hervorgehen konnte. Auch die ritterliche Erziehung war eine einseitige, sie stellte im Gegensatz zur kirchlichen die Gymnastik in den Vordergrund. Beide Systeme des Bildungswesens hatten ihre Macht verloren; die ritterliche Erziehung sank selbstverständlich mit dem Rittertum dahin, und das Schulwesen des Kirchentums verlor mit dem Augenblick seine Gewalt über das geistige Leben, als dieses anfing, sich ohne Rücksicht auf die Kirchenlehre freier zu entfalten, was im Humanismus der Fall war. Die Aufgabe des Humanismus auf dem Gebiete des Bildungswesens mußte es also sein, die kirchlich-scholastische und ritterliche Bildung in humanistischem Sinne nach Inhalt und Form umzugestalten; denn eine neue Zeit bedurfte neuer Menschen, erzogen nach einer neuen Erziehungsmethode. Zwei Faktoren mußten in derselben zur Geltung kommen, wenn sie ihre Aufgabe erfüllen sollte, die Freiheit des Individuums nach dem Vorbilde im klassischen Altertum und die Verbreitung der Bildung im

Volke durch den Staat entsprechend dem Wesen des Humanismus im wahren Sinne des Wortes.

2. So sehen wir denn zunächst namhafte Humanisten in Italien mit der praktischen Gestaltung des Erziehungs- und Schulwesens im Geiste des Humanismus eifrig beschäftigt. Viktorin von Feltre (1378—1446), Lehrer der Beredsamkeit an der Universität Padua und später Erzieher und Lehrer der fürstlichen Kinder am Hofe zu Mantua, galt bei seinen Zeitgenossen als das vollendete Musterbild eines Lehrers, der die humanistischen Anschauungen mit den kirchlichen harmonisch vereinigt hatte und in der von ihm geleiteten Erziehungsanstalt zur Durchführung brachte. Als Ziel der Erziehung schwebte Viktorin vor, an Leib und Seele gesunde und tüchtige Menschen und Christen zu bilden, die in der Zeit wie in der Ewigkeit glücklich werden könnten; der Weg, auf dem er dies erreichen wollte, war eine möglichst familienhafte Einrichtung der Schule. Obenan stand ihm die religiös-sittliche Erziehung, als deren Grundlage er die Gottesfurcht ansah; seine Schule aber ruhte völlig auf humanistischer Grundlage, die Klassiker waren für ihn ein Mittel, um durch ernste Arbeit zu solider Geistesbildung zu gelangen. Er verwarf nicht die mittelalterliche Bildung überhaupt, sondern suchte reformierend auf die hergebrachten Studien zu wirken; er bildete seine Schüler nicht bloß zu Schöngeistern, die im Genusse der Klassikerlektüre aufgingen und alle Lebensweisheit allein in den Alten zu finden meinten, sondern leitete sie auf der Grundlage einer soliden klassischen Bildung zu den Fachstudien für das praktische Leben über. Vor allem aber bemühte sich Viktorin, seinen Zöglingen die Arbeit namentlich im Anfangsunterricht, angenehm zu machen und ihr Selbstthätigkeit zu wecken; nach dem Rate von Quintilian und Hieronymus suchte er z. B. den Kindern das Lesen spielend beizubringen, indem er die Buchstaben einzeln und verschiedenfarbig auf Täfelchen malen ließ, welche den Namen des Buchstabens trugen. Er suchte Verstand und Gedächtnis im richtigen Verhältnis zu üben; nur was genügend erklärt und verstanden war, ließ er auswendig lernen. Weil Viktorin den ganzen Menschen bilden wollte und er den mächtigen Einfluß des Leibes auf den Geist zumal in der Jugend richtig beurteilte, legte er ein Hauptgewicht auf die Körperbildung; eine wichtige Rolle in seinem Erziehungssystem bildeten daher die Spiele und Leibesübungen. Schriften über die Erziehung und den Unterricht hat Viktorin nicht hinterlassen; was wir mitgeteilt haben, beruht auf Mitteilungen eines Schülers von ihm. — Neben Viktorin von Feltre wird Guarino von Verona (1374—1460) als berühmter Lehrer seiner Zeit bezeichnet; er legt, im Gegensatz zu Viktorin, den Schwerpunkt in die wissenschaftliche Bildung und hätte alle seine Schüler am liebsten zu Rednern, Dichtern oder Gelehrten ausgebildet, obgleich er die religiös-sittliche Bildung nicht gering schätzte. Er war

völlig unter dem Einfluß des Humanismus aufgewachsen und von dessen Geist erfüllt worden; diesen Geist verpflanzte er auch in die von ihm errichtete Lehranstalt, in welcher die Zöglinge ein gemeinschaftliches Leben führten. Im allgemeinen war die Einrichtung dieser Schule dieselbe wie bei der Schule Viktorins, auch die Unterrichtsgrundsätze waren dieselben; aber bei Quarino lag der Schwerpunkt in der Kultur des klassischen Altertums, worüber er vergaß, daß er seine Schüler für das Leben und verschiedene Berufszweige auszurüsten hatte. Wie Viktorin ist auch Quarino kein Freund der körperlichen Züchtigungen; die Knaben sollen nicht des Lernens wegen durch harte Schläge gezüchtigt werden, weil sie dadurch mit Haß gegen die Wissenschaft erfüllt werden. „Eine Methode, welche allein durch Induktion die ganze Wissenschaft gewissermaßen aus dem Geiste des Schülers herausschlagen will,“ sagt er noch ganz im Sinne der scholastischen Methode, „ist absurde Träumerei; wie wir die Zöglinge zuerst durch das Beispiel erziehen, ehe wir von ihnen ein selbständiges Urteil in sittlichen Fragen verlangen, so sollen wir auch den Schülern erst feste Regeln einprägen, ehe wir von ihnen fordern, sich diese selbst zu bilden.“ Das Hauptgewicht legt Quarino auf das Latein; alle übrigen Gegenstände, wie Geschichte, Geographie und Naturkunde, werden in der lateinischen Lektüre behandelt.

3. In Deutschland wurde der Humanismus vorzugsweise von dem Bürgertume und dem freien Gelehrtentume getragen; er stellt sich hier als der geistige Höhepunkt der seit Jahrhunderten stetig emporstrebenden Laienbildung dar und nimmt als solcher alsbald die großen praktischen Aufgaben in Angriff, welche die Kirche liegen gelassen hatte, nämlich die Erstrebung der allgemeinen Volsbildung. In der Thätigkeit der Brüder vom gemeinsamen Leben am Ende des 14. Jahrhunderts ist schon die Hauptrichtung des deutschen Humanismus vorgebildet, obgleich sie selbst vom humanistischen Geiste kaum gestreift sind: religiös-sittliche Erziehung und Bildung des Individuums durch Lehre und Lektüre und Erweiterung dieser Bildung zur Volksbildung. Der deutsche Humanismus hat daher ganz besonders einen pädagogischen Charakter; alle seine Reformbestrebungen für Kirche und Wissenschaft, Staat und Gesellschaft liefen schließlich in dem Einen zusammen: Reform der Erziehung. Es galt, überall das Auge für die Thatsachen zu schärfen und den von der scholastischen Methode völlig aufgehobenen Zusammenhang zwischen Wort- und Sachverständnis wiederzugewinnen, nicht Begriffe, sondern Anschauungen zu vermitteln, vom Einzelfall zur Abstraktion, vom Beispiel zur Regel und Anwendung fortzuschreiten. Für diese Gymnastik des Geistes bieten die Alten das beste Werkzeug; aber auch die Realien und vor allem die Geschichte sollten zu ihrem Rechte kommen. Aber nirgends brachte es doch der Humanismus in der Pädagogik zu wirksamen Zusammenfassungen und festen Organisationen; alles ging in der Form von

Versuchen und Anregungen von einzelnen Persönlichkeiten aus, und in dieser Hinsicht gewann er festen Boden auf den Schulen und Universitäten. Dagegen hat er die zweite Hauptaufgabe des germanischen Bildungsstrebens, die allgemeine Volksbildung, gar nicht zu erreichen versucht; er brachte es zu keinem staatlichen Unterrichtswesen, welches die Förderung der geistigen Bildung als Gemeingut des Volkes als Aufgabe der staatlichen Gemeinschaft zu seinem Zwecke hat. Erst die Nachwirkungen des Humanismus in Verbindung mit der Reform des Kirchenwesens brachten hier den ersten Keim hervor. — Anfangs hatte in Deutschland der Humanismus wenig Einfluß auf die Gestaltung des Schulwesens; im Laufe der Zeit machte sich derselbe jedoch deutlich bemerkbar. Die festen Mittelpunkte alles wissenschaftlichen Verkehrs und daher auch der humanistischen Studien mußten jetzt schon die Universitäten sein; der Eifer für die anscheinend gefährdeten Interessen der Kirche, das feste Vertrauen auf die überlieferte Wissenschaft, der Kastengeist und der Brotneid vereinigten sich hier aber bisweilen zu gemeinsamer Abwehr des Humanismus. Aber auf die Dauer war dies doch nicht möglich, allmählich zog der humanistische Geist an den deutschen Universitäten ein und gewann selbst Vertreter des Alten als Jünger; dennoch muß man zugestehen, daß die humanistischen Studien an den deutschen Universitäten nirgends zum vollen Gedeihen sich erhoben haben. Ja, der Humanismus sah sich in manchen unter kirchlicher Leitung stehenden Lateinschulen kaum weniger, zum Teil sogar besser und nachhaltiger gefördert, als an den Universitäten. Wenn die kirchlichen und städtischen Behörden für den Humanismus gewonnen waren, was meist nicht schwer fiel, so stand der Berufung von humanistisch gebildeten Lehrern nichts im Wege; damit war denn auch die humanistische Reform vollzogen, denn der neue Lehrer brauchte dann nur humanistische Schulbücher, welche zahlreich entstanden, um die humanistische Methode einzuführen. Geräuschlos vollzog sich in den meisten Fällen die Umbildung der scholastischen Lateinschulen in humanistische; der Unterricht wurde methodischer, die Zucht milder, die körperliche Bildung wurde mehr beachtet. Blühende Lateinschulen, in denen der Geist des Humanismus eingezogen, gab es aber dennoch bis zum Ende des 15. Jahrhunderts wenig; erst Ende des zweiten und anfangs des dritten Jahrzehnts im sechzehnten Jahrhundert wurde der Unterricht in den Schulen Deutschlands im Geiste der neuen Zeit erteilt. Wie an den Hochschulen, so standen auch an vielen Lateinschulen dem Eindringen des Humanismus heftige Gegner im Wege; der geistliche Lehrstand, beherrscht von dem Geiste der Askese, fühlte mit sicherem Instinkte heraus, daß im Humanismus ein neuer Geist zur Herrschaft aufstrebe, daß der Kampf von zwei durchaus verschiedenen Welt- und Lebensanschauungen begonnen und keine Verständigung zwischen beiden möglich sei. Ferner kommt noch in Betracht, daß der Humanismus in der Masse des Volkes keinem Verständnisse

und keiner Teilnahme begegnete; zwar suchten die deutschen Humanisten durch Übersetzung lateinischer Bücher dem Volke die Belehrung über die Tüchtigkeit und Weisheit der Alten zugänglich zu machen, aber wenn auch der Bürgerstand das in dieser Weise für Sitte und Leben ihm nahe Gebrachte nicht verschmähte, so blieb es ihm doch mehr oder weniger äußerlich fremd. Häufiger tritt uns aber bei den Humanisten Mißachtung des Volkes, zum Teil in verletzender Art entgegen; indem sie es für unmöglich hielten, dasselbe zu der Höhe, auf welcher sie selbst zu stehen glaubten, emporzuziehen, überließen sie es lieber dunklen Führern, die seinen Leidenschaften schmeichelten und seiner Not Abhilfe verhießen. Die Sprache des Volkes erschien den Humanisten durchaus roh und gar nicht bildsam; schon dieser Umstand machte eine irgendwie zusammenhängende und nachhaltige Einwirkung auf das Leben des Volkes unmöglich, und konnte er daher auch von diesem wieder keine innerliche Teilnahme für das, was sie bewegte, erwarten. In Bezug auf die Lehrgegenstände der Lateinschulen, denn nur bei diesen konnte nach den vorangegangenen Erörterungen von einer Einwirkung des Humanismus die Rede sein, hatte derselbe keine wesentlichen Veränderungen hervorgebracht; er verlangte eine Schule, welche auf das Leben vorbereitete, und mit Rücksicht darauf wählte er die Lehrgegenstände aus. Dieses Leben verlangte aber damals, soweit es für den Humanismus in Betracht kam, das Latein; der wissenschaftliche, politische und zum Teil der kaufmännische Verkehr wurde immer noch in lateinischer Sprache geführt. Sie stand daher auch bei den Humanisten im Mittelpunkte des Unterrichts; sie paßten aber den grammatischen Unterricht an die in den Sprachen selbst liegenden Gesetze an und wählten die Schriftsteller mit Rücksicht auf ihren Wert für die sittliche Bildung aus. Der Humanismus forderte auch, daß zu der Sprachkenntnis die Sachkenntnis komme; das Sachwissen seiner Zeit war aber nur bei den Alten zu finden, deren Wissen noch nicht erreicht war; aus den Kirchenvätern studierte man Theologie, aus Euklid Mathematik, aus Plinius Naturwissenschaft. Der Humanismus dringt auf tüchtige Bildung und auf Kritik der Quellen; dadurch hat er auch dem Realismus den Boden bereitet. Dennoch war in den meisten Lateinschulen die stilistische Dressur im Latein die Hauptsache, hinter welcher der Inhalt zurücktrat; Sentenzen und schöne Stellen wurden als Schmuck der Rede und Würze des Stils angeeignet, im Religionsunterricht beschränkte man sich nach wie vor auf das Auswendiglernen von Legenden und Heiligengeschichten, Gebeten, Glaubensformeln, Psalmen und Hymnen; selbst in den besten Lateinschulen war das Deutschreden bei Strafe verboten. Die Schulordnung der Stadt Eßlingen von 1548 befiehlt, jeder, der in der Schule Deutsch spreche, solle dies „von Stund' an mit dem Hintern zahlen“. Die Schüler der Lateinschule zu Nürnberg durften in der Schule, im Chor, in

der Kirche und deren Hofe, sowie bei der Prozession nur lateinisch reden, und jeder Verstoß gegen diese Vorschrift ward mit der Ehrenstrafe des Lupus und Asinus und, wenn er an einem Tage dreimal vorgekommen war, mit Ruten bestraft. Es mußte also jeder straffällig gewordene Schüler einen in der Schulstube stehenden hölzernen Esel (Asinus) oder Wolf (Lupus) besteigen. Immerhin war aber in dem Schulwesen durch die Anregungen, welche der Humanismus gab, eine Besserung nicht zu leugnen; ein Schriftsteller des 15. Jahrhunderts sagt in einem Buche: „Die Historien von der Sintflut" u. s. w.: „Wenn ich mich zurückdenke, wie es in meiner Jugend in Kirchen und Schulen gestanden ist, und wie man darin gelehrt hat, so stehen mir die Haare zu Berg und schaudert mir die Haut; denn in gemeinen Schulen war eine solche Barbarei und Unrichtigkeit im Lehren, daß mancher 20 Jahre alt wurde, ehe er seine Grammatik lernte und ein wenig Latein verstand und reden konnte, welches doch gegen das jetzige Latein lautet, wie ein altes Rumpelscheid oder Strohfidel gegen die allerbeste Orgel. Und wie die Lehrer und Schulmeister waren im Lehren, so waren gemeinlich auch die Schulen die garstigsten, unflätigsten Häuser, daß Bütteleien, Schindereien und Henkereien lauter Paläste und Schlösser dagegen waren." In einer Chronik von Ulm aus dem Jahre 1490 wird berichtet, daß unter 1000 Geistlichen kaum einer eine Universität besucht habe und nicht selten solche zu hohen Ämtern gelangten, welche nicht ihren Namen schreiben, sondern nur lesen, singen und Latein sprechen konnten. Und das waren die Lehrer an vielen höheren Schulen. Die Stellung der Lehrer hatte sich aber, einzelne Ausnahmen abgerechnet, noch gar nicht gebessert; sie wurden noch wie Diener auf Kündigung gemietet und bezogen oft den reinen Hungergehalt. Die Einrichtung der fahrenden Schüler bestand auch noch lange fort.

4. Berühmte Humanistenschulen, welche zu hoher Blüte kamen, waren die zu Schlettstadt, Deventer und Münster. Durch Agricola's Freund Hegius wurde der Humanismus in die Schule zu Deventer gebracht und infolgedessen auch die Elemente der Wissenschaft in den Unterricht aufgenommen; unter ihm besuchte auch Erasmus die Schule in Deventer. — Aus der Schule zu Deventer ging auch der Humanist Murmellius (1480—1517) hervor, der sich um die Verbesserung des Jugendunterrichtes große Verdienste erworben hat und dem besonders die Schule zu Münster, welche nach humanistischen Prinzipien umgestaltet worden war, ihre Blüte verdankte. Er gab dazu auch eine Reihe Schulbücher heraus, welche weite Verbreitung fanden und lange Zeit in den Schulen Deutschlands, Hollands und der Schweiz gebraucht wurden. — Auch die „Brüder vom gemeinsamen Leben", die Fraterherren (sie hießen auch Hieronymianer, Gregorianer, im Volksmunde wegen ihrer Kopfbedeckung Gogel- oder Kugelherren u. dgl.) wandten sich später, von dem Geiste

des Humanismus berührt, einer mehr pädagogischen Wirksamkeit zu; während sie sich ursprünglich nur indirekt um die Einführung der von ihnen wiedererweckten Sittenzucht in die Schulen bemüht hatten, indem sie mit ihren Bruderhäusern Alumnate (Schülerhäuser) für bedürftige Schüler verbanden und diesen eine religiös-sittliche Erziehung gaben, geschah es nun teilweise direkt, wozu sich noch bisweilen eine unterrichtende Thätigkeit gesellte. Ihr Streben ging darauf hinaus, eine sittliche Erneuerung der Kirche herbeizuführen; daher nahmen sie nur solche Schüler auf, welche in den geistlichen Stand eintreten wollten. Allerdings ging die religiös-sittliche Erziehung oft in eine asketisch-jesuitische über, welche Heuchelei und Charakterlosigkeit erzeugte und die heimlichen Sünden groß zog. Sie leiteten ihre Alumnen zum Studium an und übten auch in dieser Hinsicht eine Gegenwirkung gegen die hohle Schulweisheit der Zeit aus; ihre Schüler sollten nicht am bloßen Worte haften, sondern in den Geist des behandelten Stoffes eindringen und sollen vom Leichteren zum Schwereren fortschreiten. Die Schülerhäuser waren Vorbereitungsanstalten für das Klosterleben; die meisten Alumnen traten in die Brüderschaft oder einen anderen Orden ein. In der Überzeugung, daß alles wissenschaftliche Studium dem Heil der Seele hintenanzusetzen sei, rieten die Brüder auch vom Universitätsstudium ab; das weltliche Wissen setzten sie gegen das religiöse weit zurück. In Deventer und anderen Orten ihrer Niederlassungen suchten sie auch direkten Einfluß auf den Schulunterricht zu gewinnen; einzelne Brüder traten als Lehrer in die Schulverbände ein. Wie aber die Reformation die Auflösung vieler Brüderhäuser nach sich zog, so drängte der Humanismus, trotzdem er in manchen Brüderhäusern eifrig gepflegt wurde, die Brüder doch aus den Schulen an vielen Orten wieder hinaus. Die Mehrzahl derselben vermochte eben doch in ihrer frommen Beengung weder dem freien Geiste des Humanismus noch dem der Reformation zu folgen. Dennoch übte der humanistische Geist auch auf die Alumnate der Brüderhäuser und die Erziehung in denselben eine gute Wirkung aus, sie wurde humanistischer. In einzelnen Orten, z. B. in Lütich, Herzogenbusch und Utrecht blieben die Brüder jedoch in den Schulen und brachten sie zu höherer Blüte, gerade in humanistischem Sinn. Andere nahmen sich der Volksbildung an und suchten den Jugendunterricht in Zusammenhang mit dem Leben zu bringen und die Kinder des Volkes zunächst auch in der Sprache des Volkes zu unterrichten; allerdings konnten auch sie sich nicht dem lähmenden Einflusse der Tradition entziehen und so den erfaßten Gedanken nur in beschränktem Maße zur Ausführung bringen.

5. **Der Einfluß des Humanismus auf die Gestaltung des Bildungswesens** war also immerhin erkennbar, wenn er auch keine Reform desselben von besonderer Bedeutung veranlaßte. Die Freiheit des Individuums nach dem Vorbilde des klassischen Altertums, das

freie Forschen und den freien Bildungserwerb ohne Rücksicht auf kirchliche Dogmen hat er wenigstens zur Anerkennung gebracht; in der Folgezeit entwickeln sich Gebiete des Wissens, die rein menschlich und unabhängig vom kirchlichen Dogma bleiben, die aber eine ganz neue geistige Welt bedeuten (Astronomie, Naturwissenschaft u. s. w.); von ihnen weiß die Kirche selbst noch nichts und kann sie daher auch als solche nicht lehren und nicht bestreiten, sie haben mit dem Glauben nichts zu thun. Die Wissenschaft ging fortan ihres Weges, ohne sich um die kirchlichen Dogmen zu kümmern, auch ohne nach päpstlichen Bullen und Scheiterhaufen zu fragen; die Ergebnisse dieser wissenschaftlichen Forschung aber wurden immer mehr Gemeingut der Gebildeten und mußten daher auch immer mehr die Aufnahme in die allgemeine Bildung fordern und dies um so mehr, als sich neben ihrer objektiven Wahrheit auch ihr hoher praktischer Wert für das ganze wirkliche Leben nicht leugnen ließ. Mochte sich auch die Kirche dagegen sträuben, mochte auch der Staat seine Aufgabe bezüglich der Volksbildung gar nicht oder nur teilweise erfüllen, die Presse war eine Macht, welche nicht mehr zu beseitigen und der Verbreitung der Bildung dienstbar geworden war.

II. Die Entwicklung der Pädagogik im Zusammenhang mit dem Kultur- und Geistesleben und in ihrem Einfluß auf die Gestaltung des Schulwesens unter dem Einfluß der Reformation.

1. Entwicklung des Kultur- und Geisteslebens unter dem Einfluß der Reformation.

1. Der Geist des Mittelalters ließ sich keineswegs in kurzer Zeit völlig überwinden und vernichten; es war durch den Humanismus nur der große Geisteskampf entzündet worden, der noch Jahrhunderte lang zu heftigen Zusammenstößen führen sollte. Das Christentum hatte einst die römisch-griechische Welt- und Lebensanschauung besiegt und neue menschheitliche Ideale aufgestellt, gegen deren Lebenswert die der Vergangenheit erblaßten; sollte man nun wieder zu dieser überwundenen Kulturperiode zurückkehren und von neuem bekennen, was einst die Menschheit nicht hatte befriedigen können? Dann wäre alle die Arbeit des Christentums und des Mittelalters eine vergebliche gewesen, und alle die besonderen nationalen Besitztümer der neuen Völker, die eigentümlichen Bildungserrungenschaften des Germanismus hätten der Antike wieder völlig geopfert werden müssen; aber zu tief hatte die Kultur schon die christlich-mittelalterlichen Gedanken und Gefühle in sich aufgenommen und mit dem

nationalen Kultur- und Geistesleben verschmolzen, als daß man sie einfach wieder von sich stoßen konnte. Daher galt es, christliche und hellenische Kultur miteinander zu verschmelzen, die gesamte Geistesarbeit der mehr als zweitausendjährigen Vergangenheit zu vereinigen und harmonisch miteinander zu verknüpfen, das Unverträgliche auszuscheiden und das Nützliche aus beiden Welten zu erhalten. Alle Bewegungen auf dem Gebiete des Kultur- und Geisteslebens im Zeitalter des Humanismus sind Zeichen der Sehnsucht nach einer neuen Welt- und Lebensanschauung, welche Verstand und Gemüt befriedigt und Wissen und Glauben versöhnt. Durch sie alle wurde aber die Macht der Kirche und der mittelalterlichen Bildung tief erschüttert und die Möglichkeit geboten, alle zum Durchbruch der mittelalterlichen Schranken des Geisteslebens erforderlichen Kräfte zu vereinigen, um die gesamte Weltanschauung umzubilden und die Fundamente für ein neues Zeitalter der Geisteskultur zu legen. Erst durch diese Beziehungen zur Welt- und Lebensanschauung gewinnen aber diese Bestrebungen ihren wahren Wert; sie waren aber nur möglich in Opposition gegen die mittelalterliche Kirche. Diesen Kampf, der schon durch Jahrhunderte vorbereitet war, übernahm die Reformation, welche die Grenzscheide bildet zwischen dem mittleren und neuen Weltalter. Sollte das angebahnte neue Geistesleben zur vollen Entfaltung kommen, so mußten vor allen Dingen einerseits die Fesseln, welche die Kirche der Wissenschaft und dem Menschengeist durch ihr Dogmengebäude angelegt hatte, gebrochen werden; es mußte aber auch anderseits ins religiöse Denken, das noch von Dämonen-, Hexen- und Teufelsglauben beherrscht wurde, neues Leben kommen, wenn eine vernünftige und religiös-sittliche Welt- und Lebensanschauung zustande kommen sollte. Dem Humanismus war beides nicht vollständig gelungen; ein Teil der Humanisten bekümmerte sich gar nicht um die Religion, ein anderer suchte dieselbe in den Kirchenvätern. Die Mystik hatte auch die Aufgabe nicht gelöst und konnte sie nicht lösen; sie stellte das theoretische Interesse hinter die unmittelbare Bethätigung des religiös-sittlichen Lebens zu weit zurück, so daß sie in Gegensatz zu aller wissenschaftlichen Gestaltung und philosophischen Begründung treten mußte. Beide aber haben der Reformation des Christentums vorgearbeitet, aus beiden heraus ist sie geboren. Der Humanismus hatte sich der christlichen Überlieferungen bemächtigt und ein lebendiges Erfassen der Texte ermöglicht; er hatte den Sinn auf eine geistige Aneignung des wirklichen Sachverhaltes der religiösen Schriften der Bibel und so die Frömmigkeit wieder zu den ursprünglichen Quellen hingelenkt. Erasmus tritt in seinem „Handbuch des christlichen Streiters“ für eine ethische Auffassung des Christentums ein und weist sowohl alles Dogmatische wie auch den Irrtum zurück, daß das Wesen der Frömmigkeit im „Judaismus“, in Ceremonien und äußeren Handlungen oder gar in der Möncherei bestehe; er ent-

wickelt eine Tugendlehre, die eine Verschmelzung der humanistischen und christlichen Ideale zum Ziele hat. Die Theologie soll sich nach seiner Forderung auf dem biblischen Urtext aufbauen; daher gab er das Neue Testament mit einer die Mängel der Vulgata klar darlegenden lateinischen Übersetzung heraus. Die Mystik hatte das religiöse Innenleben vertieft und die echte Religiösität nicht in dem Glauben an die Kirche und ihre Dogmen, sondern in der frommen Hingabe an Jesus Christus und in der Kraft der thätigen Nächstenliebe gesucht und gefunden.

2. In Luther vereinigten sich beide Strömungen des menschlichen Geisteslebens, die humanistische und mystische, und das befähigte ihn, die Aufgabe der Reformation als Kind seiner Zeit und im Geiste seiner Zeit zu lösen; in seinem Bildungsgange waren scholastische, humanistische und mystische Einwirkungen zusammengetroffen und hatten in ihm eine Welt- und Lebensanschauung erzeugt, die unter dem Einfluß des Zeitgeistes nach Freiheit im Denken und Glauben strebte, sich aber von den dogmatischen Fesseln der Kirche doch nicht ganz befreien konnte. Die Wissenschaft und die wissenschaftliche Forschung hat Luther niemals zu würdigen gewußt, die kirchliche Weltanschauung, daß die Erde im Mittelpunkte der Schöpfung und ihr höchster Zweck die Heilsverwirklichung der Menschheit sei, war der Bannkreis, über den er niemals hinauskam; auch die Erschütterung dieser Weltanschauung durch die kopernikanische Entdeckungen sind an ihm wie an Melanchthon spurlos vorübergegangen. Hier zeigt sich, daß sie noch nicht von den Fesseln der mittelalterlichen Kirche befreit sind; denn die kirchlichen Glaubensinteressen sind eng mit dem ptolemäischen Weltsystem verbunden. Die Erde als Mittelpunkt der Welt, die Erscheinung Gottes auf Erden, die Kirche als Centrum der Menschheit, die Hölle unter, der Himmel über der Erde, — dieses ganze Gebäude kirchlicher Vorstellungen wankt und stürzt zusammen, sobald die Erde aufhört, das Centrum des Weltgebäudes zu sein. Dazu konnten sich weder Luther noch Melanchthon verstehen. Vom Humanismus ist Luther nie voll ergriffen worden; er sah in ihm lediglich ein Mittel zur Anbahnung eines neuen Glaubenslebens. Die Reformation schien anfangs nur eine Fortsetzung des Humanismus zu sein, denn sie nahm dessen Waffen auf und redete mit seinen Zungen; die großen Forderungen der neuen Zeit, die Befreiung und Freiheit des Ich, die Selbstverantwortlichkeit, die Überwindung der bloßen Autorität, — sie proklamierte Luther als die unveräußerlichen Rechte des Christenmenschen. Aber das Eine unterschied von Anfang an die echten Reformatoren von den echten Humanisten; diese waren im innersten Wesen gleichgiltig gegen religiöse Dinge und daher aufklärerisch, freigeistig, — jene waren von starker religiöser Glut und Begeisterung beseelt. Der Humanismus besaß aristokratische Tendenzen und dachte gering von

den Massen; die Reformatoren weckten aus der alten demokratischen Gesinnung des Urchristentums heraus die großen Volksmassen aus ihrem Schlaf, redeten zu jedermann ohne Unterschied und trugen ihr Licht in die niedrigsten Hütten hinein. Erasmus war ein großer Gelehrter und wandte sich wie alle Humanisten an den kalten, nüchternen und krittelnden Verstand; Luther besaß die echte volkstümliche Beredsamkeit, die weniger überzeugen und logisch beweisen als hinreißen und begeistern will und die Quellen des Gemüts erschließt. Das Suchen nach dem beseligenden Glauben im Verein mit dem menschlichen Wissen führte ihn ins Kloster; die Bibel, die Schriften Augustins und der Mystiker gaben ihm hier den Seelenfrieden. Jetzt kam ihm allmählich das Bewußtsein, daß es sich bei den Reformbewegungen, welche seit länger als einem Jahrhundert auf kirchlichem Gebiete vor sich gingen, um eine Wiederherstellung des reinen Evangeliums und die Feststellung des Verhältnisses des einzelnen zu Gott auf Grund des in diesem enthaltenen Heilswegs, nicht aber um die Herstellung eines neuen Dogmengebäudes und Kultus handele. Die Religion des Mittelalters besteht im Glauben an die Kirche als die göttliche und unerschütterliche Autorität und im Gehorsam gegen ihre Forderungen, der sich durch äußere Werke zu bethätigen hat; verdienstlich handelte, wer in der Ausübung der Kultuspflichten und frommer, der Kirche wohlgefälliger und nützlicher Handlungen mehr leistet, als die Kirche fordert. Die verdienstlichen Werke machen den Menschen vor Gott gerecht und selig; der kirchliche Glaubensgehorsam besteht daher in dem Glauben an die Rechtfertigung durch den Kultus und die Werke. Zwischen Gott und den Menschen steht aber die Sündenschuld, die nur im Wege der kirchlichen Ordnungen durch Beichte und Buße getilgt und durch Abbüßungen und Strafen gesühnt werden kann; die Kirche kann aber dafür die verdienstlichen Werke der Heiligen, die sie als Gnadenschatz verwaltet, setzen gegen eine Abgabe (Ablaß) an die Kirche. Die Reformation stellt aber das Individuum in seinem Verhältnis zu Gott auf sich selbst, sie beseitigt die Kirche und den kirchlichen Heilsapparat als notwendige Vermittlerin des menschlichen Seelenheils und macht sie zu einer Erziehungsanstalt für die religiös-sittliche Bildung der Erwachsenen; sie setzt an die Stelle der Rechtfertigung durch die Werke die Rechtfertigung durch den Glauben an Christus den Erlöser, religiöse Gesinnung und Überzeugung der Individuen. In der Schrift: „An den christlichen Adel deutscher Nation von des christlichen Standes Besserung und der Freiheit eines Christenmenschen" sind die Grundprinzipien der Reformation enthalten: Reform auf allen Gebieten und reine unmittelbare Hingabe des Einzelnen an Gott, dessen Knecht jeder ist, in Freiheit des Glaubens, zu dem er erwählt wird und aus dessen Seligkeit Tugend und gute Werke hervorgehen.

3. In dem Humanisten Melanchthon erhielt Luther einen

Gehilfen in diesem Kampfe, der die Verbindung des Humanismus mit dem Evangelium zu seiner Lebensaufgabe gemacht hatte; wäre diese Verbindung durch gleiche Berücksichtigung beider Teile und nicht durch völlige Unterordnung des Humanismus und der Wissenschaft überhaupt unter den Glauben vor sich gegangen, so wäre eine Welt- und Lebensanschauung daraus erwachsen, welche Vernunft und Gemüt befriedigen konnte. Aber die Zeit war dafür noch nicht reif; die weltlichen Humanisten und die geistlichen Reformatoren, die Gelehrten und die Priester konnten sich nicht einigen, und jene wie diese schlugen die Menschheit in neue Fesseln. Die übertriebene Vergötterung der griechisch-römischen Civilisation, der Glaube an ihre einzige Mustergiltigkeit und Unübertrefflichkeit wirkte wie jeder Verehrungsfanatismus und jeder blinde Autoritätsglaube hemmend auf die Entwicklung; eine geistlose Nachahmung des Überlieferten und Geringschätzung des Ursprünglichen und Eigenen war die Folge dieser Richtung des Humanismus. Die klassische Bildung war und blieb aristokratischer Natur, die sich auf die engsten Kreise beschränkte und nur den Jüngern der Wissenschaft ihre Schätze eröffnete; sie blieb ein aus der Fremde eingeführtes Gewächs, das die Einheit der Nationalbildung zerstörte und eine Schranke zwischen die Glieder desselben Volkes aufwarf. Die Reformation schien im Anfang die neuen freiheitlichen Ideen der Zeit erst zur rechten Vollendung zu führen; schließlich aber offenbarte es sich, daß sie wieder in Bahnen einlenkte, die aus dem mittelalterlichen Geistesleben hervorgegangen waren. Im weiteren Verlaufe der Reformation wiederholte sich der Vorgang, den wir in der Entwicklung des Christentums finden, daß nämlich für die Organisation eines religiösen Gemeinschaftslebens die philosophisch begründete Darstellung der Lehre notwendig ist; auch die durch die Reformation geschaffene religiöse Gemeinschaft konnte der formulierten Lehre nicht entbehren. Eine solche Lehre, welche Gemüt und Verstand der Glieder einer religiösen Gemeinschaft befriedigen soll, muß aber im innigen Konnex mit der zeitigen Wissenschaft und Philosophie sein, muß also entwicklungsfähig und lebendig bleiben und darf nie zu einem festen und unveränderlichen Dogma erstarren; die Reformation oder vielmehr die durch sie geschaffene evangelische Kirche hat dies ebensowenig beachtet wie die katholische, welche sie bekämpfte, sich aber hinsichtlich des dogmatischen Lehrgebäudes zum Muster nahm. Man acceptierte nicht nur das auf dem Konzil zu Nikäa aufgestellte Glaubensbekenntnis, sondern erklärte sich auch für den Kanon der in der Reformationszeit festgestellten biblischen Bücher; anfangs jedem dogmatischen Lehrgebäude abgeneigt, hat Luther zuletzt doch im Kampf mit der alten Kirche sowohl als wie mit den Radikalen in seinem „Katechismus" ein dogmatisches Lehrgebäude aufgebaut. Eine zweite Auflage der Scholastik wurde von Melanchthon ins Leben gerufen, indem er den evangelischen Glauben in die Formen der aristotelischen

Philosophie einschloß und überall das Wissen dem Glauben untergeordnete oder vielmehr den Glauben zum höchsten Wissen erhob. Damit wurde das verknüpfende Band mit der Mystik zerrissen; die rein innerliche Gläubigkeit und unmittelbare Hingabe des Menschen an die Gottheit vertrug sich nicht mit einem scholastischen Lehrgebäude der Kirche, welche eine bestimmte Formulierung eines Glaubensbekenntnisses und eine äußere Festsetzung ihres Kultus verlangte und durchführte. Gegenüber der starren Orthodoxie, die sich allmählich in der evangelischen Kirche herausbildete, erhob sich die Mystik später wieder im Pietismus zu neuem Leben, in der Philosophie verschmolz sie mit dem Pantheismus.

4. Humanismus und Reformation wollten den Kampf gegen eine verweltlichte Kirche und eine von dieser getragenen, durch die Scholastik gestützte Welt- und Lebensanschauung kämpfen und das Geistesleben von den kirchlich-scholastischen Fesseln befreien; sie haben beide das Recht der Individualität und die Loslösung derselben vom unnatürlichen Zwang und willkürlichen Banden erstrebt; sie wollten durch Zurückgehen auf das klassische Altertum und das biblische Christentum eine neue, den natürlichen und geistigen Verhältnissen gerecht werdende Welt- und Lebensanschauung schaffen. Diese Aufgabe, eine zeitgemäße Welt- und Lebensanschauung, welche Verstand und Gemüt befriedigten, zu schaffen, haben sie aber nicht erfüllt; beide suchen ihre Aufgabe einseitig durch Zurückgehen auf eine frühere Zeitkultur zu lösen, und darin lag ihr Fehler. Die Welt- und Lebensanschauung des klassischen Altertums ließ sich im 14. und 15. Jahrhundert ebensowenig zurückrufen und lebendig machen, wie das Urchristentum im 16. und 17. Jahrhundert, das man zudem im paulinischen Christentum zu finden glaubte; beide trennten sich also von der Zeitkultur, sie berücksichtigten nicht die Ergebnisse der Wissenschaft und verschmolzen sie nicht mit ihren Ergebnissen zu einem einheitlichen und entwicklungsfähigen Ganzen. Humanismus und Reformation bezeichnen den Anfang einer neuen Zeit, aber auch nicht mehr; es sind Übergangsformen, die den Charakter des Unvollendeten, des Halben, des Kompromisses zwischen dem Alten und Neuen an sich tragen; beide bedurften des Ausbaus und der Ausgestaltung. In mehrfacher Hinsicht treten Humanismus und Reformation in vollen Gegensatz zu einander; im Humanismus tritt oft das klassische Altertum an die Stelle des Christentums, und der Protestantismus nahm teilweise die Richtung, als ob Studium und Vernunft bei dem Glauben überflüssig seien. Wie der Humanismus in eine einseitige Hochschätzung des klassischen Altertums ausartete, so artete der Protestantismus in der Orthodoxie in einseitigen Buchstabenglauben (Bibelglauben) aus. Ihre großen Verdienste werden dadurch nicht geschmälert; sie haben der freien wissenschaftlichen Forschung und der freien Ausgestaltung der Persönlichkeit die Bahn geöffnet. Der Einzelmensch erhält einen

Wert in der staatlichen Gemeinschaft, und diese wird der Träger der Kultur und stellt Schule und Kirche, wenigstens dem Prinzipe nach, in ihren Dienst; das nationale Bewußtsein fing infolgedessen an, sich immer mehr auszubilden. Durch Luthers Übersetzung der Bibel aus dem hebräischen und griechischen Urtext, nicht aus der Vulgata, wie das bei früheren Übersetzungen der Fall war, in die Sprache der sächsischen Kanzlei wurde eine nationale Schriftsprache geschaffen; in ihr, im deutschen Kirchenlied, in Sprüchen und Fabeln war auch das Fundament zu einer volkstümlichen Litteratur gelegt. Leider hemmte die einseitige Entwicklung des religiösen und die Vernachlässigung des nationalen Geisteslebens durch die Zurücksetzung der Muttersprache im Unterricht auch die weitere Entwicklung der deutschen Litteratur auf diesem Fundament; die deutsche Sprache und die deutsche Litteratur mußten zerfallen. Die deutsche Bibel kam gegenüber dem dogmatischen Katechismus nicht zu ihrem Rechte, die volkstümliche Litteratur mußte Darstellungen in romanischen Phrasen mit weitläufigem Periodenbaue weichen oder sich dem Bildungsstandpunkte der mittleren und unteren Volksschichten anpassen. Der Geist der Reformation belebte im Anfang tief innerlich das deutsche Nationalgefühl, indem er in unserem Volke das Ich- und Selbstbewußtsein und das Kraftgefühl erhöhte, ohne welches nichts Großes geschaffen werden kann; er trug die Fähigkeit in sich, den tief wurzelnden Partikularismus zu erschüttern, die Stämme zu einer Nation zusammenzuschließen und selbst die sich heftig befehdenden Stände aus ihrem engen Standesegoismus herauszuführen, daß sie sich als Kinder eines Volkes und eines Landes und die Gemeinsamkeit ihrer Interessen fühlen lernten. Aber das alles bewirkte die Reformation in Deutschland nur teilweise, denn Luther und Melanchthon, die Führer der Reformation, waren noch zu tief in den Fesseln der Scholastik und Kirchenlehre verstrickt; sie begriffen nicht den Geist der neuen Zeit und hatten kein Verständnis für die soziale Not des Volkes. Damit aber war auch der nationalen Volksdichtung die Wurzel abgeschnitten; die Poesie wurde wieder in die Fesseln der Kirchenlehre geschlagen, aus denen sie der Humanismus zu befreien versucht hatte. In den Zünften blühte der Meistergesang; aus ihnen wuchs Hans Sachs empor, der in volksmäßiger Weise die Ereignisse der Zeit und seines Lebens darstellte. Die Volksbücher, — Till Eulenspiegel, die Schildbürger, Faust, der ewige Jude, Oktavian, Genoveva u. a. —, wurden im Bürgerstande viel gelesen. Daß das sittliche Leben des Volkes durch die Reformation nicht plötzlich umgestaltet wurde, läßt sich leicht erklären; wie in der Natur, so läßt sich auch in der Kultur die Reifezeit einer Frucht durch gewaltsame Mittel nicht abkürzen. Es war schon erfreulich, daß man seitens der Geistlichkeit die sittlichen Gebrechen des Volkes erkannte und energisch zur Besserung mahnte; — und diese that wahrlich not.

5. Trotz der Verknöcherung des evangelischen Geisteslebens in

ein neues dogmatisches Kirchentum ist nicht zu leugnen, daß jetzt die Fortschritte der deutschen Geisteskultur fast ausschließlich auf protestantischer Seite zu suchen sind; während die höheren katholischen Bildungsanstalten zerfielen, blühten in protestantischen Ländern neue empor, und auch dem Volksunterricht wandte man hier mehr Interesse zu als früher. Dem Protestantismus wäre wohl mit der Zeit der Sieg in Deutschland gewiß gewesen, wäre er politisch wie geistig in voller Einheit zur Erscheinung gelangt; das aber war in keinem Sinne der Fall. Mit der Aufstellung der Konkordienformel, welche den evangelischen Glauben in feste Formen goß, war der dogmatische Zwiespalt in der protestantischen Entwicklung besiegelt; auch an eine Ausgleichung der kalvinischen und lutherischen Gegensätze war nun nicht mehr zu denken. Um so mehr stieg aber in derselben Zeit die Macht des Katholizismus; die katholische Frömmigkeit erlebte einen neuen Aufschwung, und der Kirche erwuchs aus den Satzungen des Konzils zu Trient ein neuer Halt. So sehr die katholische Kirche die Reformation verdammt, so hat doch auch sie durch dieselbe nur gewonnen; sie hat vor allen Dingen sich durch das Konzil zu Trient erneuert und ein geschlossenes Lehrgebäude aufgestellt, in welchem auch die öffentlichen rechtlichen Ordnungen und Privilegien des Klerus zu einem integrirenden Teil des katholischen Bekenntnisses gemacht wurden. Sie stellte in demselben die lateinische Vulgata als die allein autentische Bibel hin und erklärte, daß nur die Kirche das Recht der Erklärung derselben habe; das Lesen einer in der Muttersprache verfaßten Bibel darf nur mit ausdrücklicher Erlaubnis der Kirche geschehen. Diese Anordnung im Verein mit dem Zensursystem, durch welches die Kirche das Lesen aller ihr unliebsamen Bücher und Zeitschriften verbieten, auf den Index setzen konnte, wurden Wissenschaft und Bildung der strengen Zensur der Kirche unterworfen und jeder Fortschritt verhindert. Solange die Menschheit sich diesen Kirchengesetzen unterwarf und sich von ihnen geistig fesseln ließ, stieg natürlich die Macht der Kirche. In der Hauptsache war das Emporsteigen der Macht des Katholizismus aber den Bestrebungen des Jesuitismus zu verdanken, welche auf die Wiedergewinnung der verlorenen Macht hinausgingen. Durch das Tridentiner Konzil war die katholische Kirche renoviert worden und hatte durch das hier aufgestellte Dogmengebäude neues Leben erhalten, wenn man bei Fesseln an bestimmte Glaubenssätze überhaupt noch von Leben reden kann; die Unterwerfung des Individuums unter eine unwandelbare Autorität, die den göttlichen Willen auszudrücken beanspruchte, war von nun an das feste Prinzip der katholischen Kirche. Es kam nun nicht nur darauf an, die Abgefallenen mit Gewalt in den Schoß der allein seligmachenden Kirche zurückzuführen, sondern sie auch innerlich wieder mit der Kirche zu verschmelzen; diese Aufgabe sollte der Jesuitenorden vollbringen. Die Aufgabe seiner Mitglieder war, für das eigene

Seelenheil und das der übrigen Menschen zu sorgen; da dieses Seelenheil aber nach der Ansicht der Mitglieder nur in der katholischen Kirche zu finden war, so hatten sie die Pflicht, alle Menschen zu dieser Kirche hinzuführen und die ihr Angehörigen in ihr heimisch zu machen, so daß sie sich ihr ganz ergeben. Um diesen großen Zweck vollkommen zu erreichen, müssen die Mitglieder ein festes und geschlossenes Ganzes bilden; der Dienst des Ordens ist die einzige Lebensaufgabe des Jesuiten. Der unverbrüchliche Gehorsam im Dienste des Ordens ist das Band, das die Gesellschaft Jesu zusammenhält; nur darüber, wie er die Befehle des Ordensbeamten am pünktlichsten erfüllt, darf der Jesuit nachdenken. Um aber seiner Glieder vollkommen sicher zu sein, muß eine gegenseitige Aufsicht geschaffen werden, die sich bis auf die obersten Stufen erstreckt; man mußte es ferner verstehen, die verschiedenen Begabungen in ihren Gliedern besonders zu entfalten und am rechten Ort als Priester, Gelehrter, Lehrer, Weltmann, Politiker &c. zu verwenden. Predigt, Beichte und Unterricht waren die Mittel der Einwirkung bei den Jesuiten; durch sie, wie überhaupt durch alle jesuitischen Institutionen, zieht sich ein leitender Gedanke hindurch, der der Zweckmäßigkeit.

6. Ein so zielbewußter, mit der feinsten Berechnung in allen seinen Teilen gleichmäßig hergestellter Organismus, der alles, was der Protestantismus verwarf, zu seinem Programme machte, mußte der gefährlichste Gegner der evangelischen Kirche werden; während der Protestantismus wenigstens im Prinzip die Forderung der individuellen Gewissensfreiheit und der eigenen Verantwortung vor Gott aufstellte, forderte der Jesuitismus die Aufhebung des Individualismus in jeder Form, in den Nationen, in der Familie, in der Kirche und im sittlichen Leben, und setzte an seine Stelle den toten Gehorsam gegenüber der Autorität. Und doch hätte dieser romanische Jesuitismus gegenüber dem deutschen Protestantismus nichts vermocht, wenn der protestantische Geist in der evangelischen Kirche lebendig geblieben und so bei aller Freiheit im einzelnen und äußeren eine innere und geistige Einheit geschaffen worden wäre. Wo der Einzelne, wie im Protestantismus, das Recht und die Pflicht hat, sich seine eigene Überzeugung zu bilden, da kann keine bleibende Stätte für den Glaubenszwang unter fertige Dogmen sein, einerlei welches ihr Wortlaut, der Inhalt oder die Zahl derselben sei; wird das letztere doch gefordert, so kommt eine verhängnisvolle Zweideutigkeit in den Begriff des Glaubens, — eigene Überzeugung und kritiklose Annahme einer Summe autoritativ übermittelter, der eigenen Vernunft schroff wiedersprechender Lehren. Die Forderung der absoluten Verbindlichkeit der Dogmen behufs Zugehörigkeit zur kirchlichen Gemeinschaft ist katholisches Prinzip, während der Protestantismus der Idee nach nur geistige Gemeinschaft verlangt. Aber schon Luther, Zwingli und Calvin waren diesem ursprünglichen Prinzip des Protestantismus

nicht treu geblieben, und ihre Nachfolger im Dienst der Kirche vergeudeten Kraft und Zeit an unfruchtbare dogmatische Streitigkeiten, wobei der große Grundgedanke der Reformation, die sittliche Freiheit des Glaubens auf Grund persönlicher Überzeugung und die Auffassung der Kirche als freie, sittliche Lebensgemeinschaft, aus dem Auge verloren und der Autoritätsglaube in seiner schroffsten und starrsten Einseitigkeit wieder hergestellt wurde. Die Vernunft galt wieder als eine bloße natürliche Ausstattung des Menschen, als dem „Fleisch" angehörig, das von Haus aus in einem Widerspruch zum göttlichen Geist steht (Erbsünde). Es war ein Rückschlag der Scholastik, ausgehend von der Idee, ein genau umschriebenes Dogma sei für die Sicherheit des Glaubens notwendig, eine naturgemäße Reaktion der noch nicht ganz überwundenen alten Zeit; die Frucht dieser Bestrebungen war die Konkordienformel (1580), in welche die „reine Lehre" eingeschlossen wurde und von der um keines Nagels Breite abgewichen werden sollte. Nach dem Satze, daß der Glaube allein selig mache, legte die Orthodoxie das Hauptgewicht auf das Bekennen des kirchlichen Glaubens; der wahrhaft fromme und sittliche Lebenswandel, das Durchdrungensein des Menschen von einem geläuterten, sittlichen Willen, der sich in der entsprechenden Reinheit des Handelns darstellt, wurde völlig zur Nebensache. Mit dem Einzug des Jesuitismus in der katholischen und der Orthodoxie in der evangelischen Kirche war die scholastische Methode, die jede freie Geistesentwicklung und damit auch jede Entwicklung des sittlichen Lebens unmöglich machte, wieder in der Kirche zur vollen Herrschaft gelangt; eine Erneuerung des Kultur- und Geisteslebens konnte also von der Kirche, dem damaligen Träger des Bildungslebens, nicht ausgehen, — sie mußte einen anderen Ursprung haben.

7. Jesuitismus und Orthodoxie gingen somit Hand in Hand in dem Kampf gegen eine neue und freiere Welt- und Lebensanschauung, zu welcher Humanismus und Reformation den Anstoß gegeben hatten; in katholischen wie in protestantischen Ländern feierte der Teufels- und Dämonenglauben seine Orgien und ließ die Scheiterhaufen für Hexen zahllos aufflammen. Gottes Autorität sollte auf Erden in Kirche und Staat offenbart und sichtbar gemacht werden. — Die Kirche beanspruchte mit neuer Kraft die einzige Richterin in allen Wissens- und Glaubensfragen zu sein; sie verbot jeden Zweifel an den von ihr formulierten Lehren, verfolgte argwöhnisch jede freiere Forschung und Auslegung und hegte eine bittere Feindschaft gegen alle rein weltliche Wissenschaft, die sie zu untergraben und zu vernichten suchte. Es war kein naives Christentum mit tiefer und ernster Religiosität mehr, das aus den Stürmen der Renaissance und Reformation hervorging; der Mensch hatte schon zu viel von dem Baume der Erkenntnis genascht, um sich noch voll und ganz dem religiösen Gefühlsleben hingeben zu können, wie wir es bei den Mystikern finden.

In verstärkter Zahl erschienen daher die Vernunftchristen, die von rein weltlichen Gesichtspunkten ausgehen und beweisen, daß die kirchlich-christliche Weltanschauung die beste und vernünftigste sei. Ein Vernunftchristentum ohne Wärme, Innigkeit, und Liebe ist das vielfach herrschende Christentum dieser Zeit; der sinnliche, macht- und erfolgshungrige, nach den Lüsten der Erde gierige Renaissancemensch verkappt sich und wird zum augenverdrehenden Heuchler. — Zur Autorität der Kirche gesellte sich die Autorität des Staates; er steht nicht mehr unter, sondern neben der Kirche, wenn nicht über ihr. Das absolute Königtum von Gottes Gnaden ging über Europa empor, und der Fürst wurde der Herr seiner Unterthanen; die sklavische Unterwerfung unter den Staat wurde zu einer noch traurigeren und niedrigeren Unterwerfung unter eine Persönlichkeit, die keineswegs die beste, selten eine gute war. Die Wissenschaft beeilte sich, die Lehre von der leidenden Unterwürfigkeit des Menschen unter den Staat und von der absoluten Gewalt des Fürsten zu begründen und zu verbreiten; nur in einzelnen Geistern erhielten sich die demokratischen Gedanken der Renaissance und Reformation lebendig und stellten sich diesen Bestrebungen des Feudalismus entgegen. — Und neben diese beiden Autoritäten trat noch die Autorität der Gesellschaft; verpönt war alles Urwüchsige und Selbständige im Glauben, Wissen und Leben, man hatte zu sein und zu leben wie alle. Das Normale, Durchschnittsmäßige ist jetzt das wahrhaft Schöne und Naturgemäße, denn es ist die reifste Frucht der Autoritätenerziehung. Der Begriff „Gesellschaft" umfaßt aber nicht die ganze Menschheit, sondern eine für sich abgesonderte Klasse; Zutritt zu dieser verleiht nicht sowohl Bildung, Reichtum und Besitz, sondern das sogenannte anständige Benehmen, eine gewisse Normalität und Durchschnittlichkeit des ganzen Wesens, die Anerkennung des Bestehenden und die stillschweigende Unterwerfung unter alle herrschenden Formen. — Aber gegenüber diesen drei Autoritäten, die im 17. Jahrhundert die Herrschaft an sich gerissen hatten, wuchs allmählich aus dem Boden der menschlichen Natur eine neue Autorität empor, welche sich allen dreien mächtig entgegenstemmte, den Kampf gegen sie aufnahm und somit den Faden, den Humanismus und Reformation in der Kulturentwicklung angefangen, Jesuitismus und Orthodoxie aber wieder abgebrochen, wieder anknüpfte und weiterspann, die Philosophie. Humanismus und Reformation hatten den Versuch gemacht, dem menschlichen Kultur- und Geistesleben in seiner Entwicklung eine neue und freiere Richtung zu geben, indem sie dasselbe in die Bahnen einer vergangenen Zeit zurückzulenken suchten; aber das gelang ihnen nicht und konnte nicht gelingen, weil es natur- und kulturwidrig ist, denn nicht rückwärts, sondern vorwärts geht die Kulturentwicklung. Jesuitismus und Orthodoxie versuchten es noch einmal mit den Idealen der mittelalterlichen Welt; sie gehen der Lehre von der Unfreiheit und Knechtschaft der Menschennatur (Erbsünde) und von

der Notwendigkeit starrer Autoritäten bis in ihre letzten Folgerungen nach, schmieden noch einmal alle Pein eines Sklavenzustandes; aber sie befriedigten die Menschheit auch nicht, es mußten neue Bahnen gesucht werden.

8. Auch das Staatsleben wurde von der Reformation beinflußt. Das Fürstentum erhielt mächtige Förderung; in den protestantischen Ländern standen ihm jetzt Kirchen- und Schulwesen zu, in den katholischen wenigstens ein viel größerer Einfluß auf beide als früher. Dadurch, daß die Staaten stelbständiger und von der Kirche und dem Kaisertum, deren Interessen gar oft außerhalb Deutschlands lagen, unabhängiger wurden, bildete sich mehr in ihnen das nationale Bewußtsein und die Erkenntnis aus, daß alles, was man thue, stets im Namen des höchsten Gesammtwohls gedacht und durchgeführt werden müsse; die Staaten kamen mehr zum Bewußtsein ihrer Kulturaufgabe, und die Fürsten erkannten mehr, daß sie gerade darum die Souveränität haben, um über jedem Sonderinteresse, also auch über dem kirchlichen zu stehen. Der Staat mußte nun die Kulturaufgaben, die er seither sorglos der Kirche oder Ständen und Gemeinden überlassen hatte, selbständig übernehmen, also auch die Sorge für das Bildungswesen; der Dienst des Staates mußte nunmehr der eigentliche Grundgedanke für die Aufgabe des Bildungswesens werden. Dem Bauernstande wurde trotz seiner revolutionären Erhebung keine Erleichterung zuteil; die Städte waren beflissen, mit Hilfe fürstlicher Privilegien jede Handwerks- und Handelsthätigkeit dem Lande zu entziehen und für sich zu monopolisieren, wodurch dem Landmanne, der längst schon alle seine Bedürfnisse durch Hausarbeit deckte, nicht nur das Leben verkümmert, sondern auch manche nützliche Anregung geraubt wurde; auch durch Vergrößerung der Lasten, durch Jagd u. a. wurde der Bauerstand hart gedrückt. Die Städte mußten sich immer mehr und mehr unter die Fürstengewalt beugen; die Interessen des Bürgertums verengerten sich infolgedessen auf Nahrung und Erwerb. Die Zünfte vollendeten die Abschließung und den Zwang und blieben in leidlicher Blüte, freilich auf Kosten einer freien Entwicklung. Die evangelische Kirche trat von Anfang an in innige Beziehung zum Staat, sie wurde im Laufe der Zeit eine Macht, mit der Staat wie Städte rechnen mußten; sie stellte sich aber gleich unter den Staat, räumte ihm das Recht der Visitation ein und that somit den ersten Schritt zum landesherrlichen Kirchenregiment. Die Fundationen der verfallenen Institute der alten Kirche, der Stifte, Klöster u. dgl., fielen damit dem neuen Kirchenregiment und so der staatlichen Gewalt zu; in den meisten Fällen wurde der größte Teil des eingezogenen Kirchengutes außer zur Ausstattung der neuen Kirche zu Zwecken allgemeiner Wohlfahrt, besonders zur Gründung von Schulen verwandt. Der Absolutismus Karls V. hatte auch bei den katholischen Fürsten das Streben nach Selbständigkeit unterstützt; alles was jetzt für den Staat geschah, ge-

schah nur im Sinne einer Verstärkung der landesherrlichen Gewalten bis zum inneren Bruch der Gesamtmonarchie. Auch in der wirtschaftlichen Lage der deutschen Staaten und Städte vollzogen sich allmählich bedeutende Veränderungen; an die Stelle der bisherigen internationalen Landwege traten so viel wie nur möglich die Seewege; an die Stelle des Mittelmeeres als Herz des Weltverkehrs trat immer mehr und mehr der freie Ozean als allgemeines Verkehrsbecken, und damit verschob sich der Anteil, den die einzelnen europäischen Länder an den Wohlthaten des Welthandels bisher gehabt hatten. Die Folgen dieser Wandlungen waren namentlich für das deutsche Reich, das binnenländische Herzstück Europas, auf die Dauer nachteilig; es versiechten damit die Reichtumsquellen, die ihm aus der Teilnahme am Welthandel erwachsen waren. Bald ertönten daher die Klagen über Verarmung in den Städten und den Verfall von Handel und Gewerbe; dieser Verfall führte aber anderseits die alten Zünfte auf verhängnisvolle Bahnen, indem sie um die gegenseitige Abgrenzung ihrer Erzeugungsgebiete in Streit gerieten, sich immermehr voneinander abschlossen und verknöcherten, womit das städtische Leben im ganzen zum Stillstand und Rückgang geriet. Und auch das Land fühlte den Rückgang, indem die Verbindung zwischen Stadt und Land aufgehoben wurde; massenhaft lösten sich die kleinen Leute vom heimatlichen Boden und zogen als Gesindel umher. Diese Übelstände zu beseitigen wäre die Aufgabe eines nationalen Staates gewesen; aber Deutschland war in eine Menge kleiner Staaten zerfallen, die getrennt ihre Kulturarbeit verrichteten oder auch nicht verrichteten und daher ohnmächtig nach außen und innen waren. Die Kirche ließ es in Deutschland zu einem einheitlichen nationalen Geistesleben nicht kommen; sie wollte dem Staate nicht die Herrschaft auf allen Gebieten des Gesamtlebens, vor allen Dingen aber nicht auf dem des Geisteslebens überlassen und hinderte so die Entwicklung eines nationalen Geisteslebens. Wir finden daher in dieser Zeit nur Anfänge einer staatlichen Kulturarbeit, namentlich auf dem Gebiete des Bildungswesens.

2. Die Entwicklung der Erziehungswissenschaft unter dem Einfluß der Reformation.

1. Die Rechte des Individuums wie der Familie und des Staates wurden durch die Reformation aufs neue gegenüber den kirchlichen, uniformierend-nivellierenden Ideen anerkannt; neben die kirchlichen Interessen traten nun auch wieder die rein menschlichen und staatlich-nationalen. Dies mußte auch auf die Ansichten über Erziehung und Schule bei den Reformatoren seinen Einfluß ausüben; auch hier mußten neben das religiös-kirchliche das allgemein-menschliche und staatlich-nationale Interesse treten. Daß sich aber die Reformatoren auch mit Fragen der Erziehung und des Unterrichts beschäftigten,

ist leicht erklärlich; denn sie waren die Grundbedingungen für den Aufbau einer ihren Ideen entsprechenden Welt- und Lebensanschauung. Die Reformation hat dem deutschen Volke ein neues sittliches Lebensideal gegeben, das im Gegensatz zum katholischen Mönchsideal des Mittelalters der bürgerlichen und beruflichen Lebensstellung ihren Wert zuerkennt; sie hat damit die Bildung frei gemacht von den kirchlichen Fesseln. Sie fordert eine allgemeine Volksbildung, denn „Gott will, daß allen Menschen geholfen werde und alle zur Erkenntnis der Wahrheit kommen".

2. Luther wurzelt allerdings noch mit seiner Welt- und Lebensanschauung in der Scholastik; das kirchliche Dogma von der Erbsünde, an dem er festhielt, hinderte ihn an einer freien Auffassung der Menschennatur und ihrer Entwicklung. Daher legt er den Schwerpunkt in die Erziehung des Menschen durch die Kirche vermittelst der Gnadenmittel mit ihrer magisch-göttlichen Einwirkung und ihrer miterlösenden Kraft; infolgedessen nahm auch seine Pädagogik eine kirchliche Färbung an. Aber er wurzelt doch auch anderseits zu sehr in den Grundlagen des natürlichen Lebens; sein Blick war, in der ersten Hälfte seiner Wirksamkeit wenigstens, nicht so von der dogmatischen Kirchenlehre beengt, daß sein Bildungsideal in der von der Kirche gezogenen Grenze hätte beharren können, es wurzelt vielmehr auch im christlichen Menschheitsideal und zeigt mit dem hellenischen wesentliche Berührungspunkte. Da Luther die religiös-sittliche Persönlichkeit in ihre Rechte einsetzte, indem er von ihr eine auf eigener Forschung und Überzeugung beruhende Welt- und Lebensanschauung fordert, so muß er die Erziehung des Menschen zu einer religiös-sittlichen Persönlichkeit als das zu erstrebende Lebensideal betrachten. Durch Wort und That hat er das Familienleben als ein soziales Gut, als Fundament des staatlich-nationalen Lebens und als göttliche Ordnung hingestellt; in ihm findet er die Heimstätte einer christlichen Erziehung, die Vor- und Zubereitungsstätte aller der im menschlichen Zusammenleben unentbehrlichen Tugenden und daher den rechten pädagogischen Boden sowohl für die Erziehung des jugendlichen Nachwuchses als wie für die Selbstzucht der Erwachsenen. In seiner Familie hatte er selbst seine pädagogischen Studien gemacht; hier belauschte er die Entwicklung des kindlichen Seelenlebens und machte seine Versuche in Zucht und Unterricht. Auf Grund seiner eigenen Erfahrungen verurteilt er einerseits die rein fleischlich-sinnliche Zuneigung der Eltern zu den Kindern und die daraus hervorgehende Verzärtlichung der Kinder, wie anderseits die lieblose oder wenigstens zu große Strenge in der Zucht; daß er von der Kanzel den Eltern ihre erziehliche Pflichten nahe gebracht sehen will, daß die Prediger die Eltern ausdrücklich und eindringlich dazu ermahnen sollen, ihre Kinder zur Schule zu schicken, deutet auf die von ihm an seinen eigenen Kindern gemachten Erfahrungen hinsichtlich des Wertes einer guten

Erziehung und Bildung und auf die Mißachtung und Vernachlässigung derselben bei vielen Familien seiner Zeit hin.

Erziehung und Bildung sollen nach seiner Ansicht nicht einseitig im Dienste der Kirche stehen, sondern sein Bildungsideal ist ein das ganze vielgestaltige, historisch gewordene menschliche Streben und Wirken umspannendes, hat also auch die Nation und den Staat im Auge. Nation und Staat sind für Luther unentbehrliche Elemente im gesamten Lebensorganismus der Völker; beiden fallen nach ihm eine Menge Aufgaben zu, die eben nur sie von vornherein lösen können und sollen. Er ist ein entschiedener Vertreter des Kulturstaates, denn er weist dem Staate die Fürsorge, Erhaltung und Förderung von Kirche, Schule und aller sittlichen Gemeinschaften zu; er ermahnt die Fürsten und Herren, sich des Gesamtwohls des Volkes allen Ernstes zu widmen und für die Kulturaufgaben desselben einzutreten, „damit die Deutschen nicht mehr Bestien seien, die nichts mehr können als kriegen und saufen". Bei dem allen stehen ihm allerdings, entsprechend der ganzen Richtung des Zeitgeistes, dem auch er nicht entrinnen konnte, und seiner tiefinnigen Frömmigkeit, seines Durchdrungenseins von dem Kindschaftsverhältnis des Menschen zu Gott, die religiösen Interessen oben an; ihnen ordnet er alles andere unter, was ihn auch oft zu Einseitigkeiten verleitete. Wenn er daher für die allgemeine Volksbildung und eine höhere geistige Schulung eintritt, so hat er damit in erster Linie die Notwendigkeit und Nützlichkeit für die religiöse und in gewissem Sinne auch für die kirchliche Bildung im Auge; das Forschen in der Schrift und das Lernen aus dem Katechismus machten aber auch die Aneignung der elementaren Kenntnisse und Fertigkeiten im Lesen und Schreiben nötig. Doch lassen sich deutlich bei ihm die Spuren des hellenischen Bildungsideals auffinden, wonach in einer harmonischen Entfaltung aller im Menschen angelegten Kräfte und Anlagen das höchste Lebensziel des Menschen zu finden ist; neben der religiösen kommt also doch auch die menschliche Seite der Bildung zur Geltung, wenn er auch ein kindlich-gläubiges Gemüt höher schätzt als alles Wissen. In den Kinderschulen sollten die Knaben und Mädchen des Volkes einige Stunden des Tages unterrichtet werden; es sind die alten Schreib- und Leseschulen, in denen dem kirchlichen Religionsunterricht eine bevorzugte Stellung eingeräumt war. Die besten Schüler sollten aus diesen Kinderschulen in die höhere Schule übergehen, und darin für den Beruf als Arzt, Prediger, Jurist, Lehrer, Schreiber u. s. w. vorbereitet werden. — Im Religionsunterricht handelt es sich bei Luther um die Unterweisung in seinem Lieblingsbuche, im Katechismus, dem sich noch die Psalmen und die Kirchenlieder anschlossen; die religiöse Bildung wird nach seiner Ansicht durch das Einprägen und verständige Auslegen und die Anwendung eines umfangreichen religiösen Lehrstoffs am besten gepflegt. Als bestes Lehrmittel der

höheren Schule betrachtet Luther die Sprachen, und nur nebenbei befürwortet er die Berücksichtigung des mathematischen und geschichtlichen Unterrichts und zwar mehr für die Hochschulen als für die Lateinschulen. Nicht weil Luther undeutsch war oder seine Muttersprache geringschätzte, hat er den Schwerpunkt der höheren Bildung in das Studium der klassischen Sprachen verlegt, sondern weil er von diesem eine Förderung der Geistesbildung überhaupt und eine tiefere Erfassung der heiligen Schrift sich versprach; die historische Bildung sollte zur tieferen Einsicht in das sich im Menschenleben mannigfaltig offenbarende Walten Gottes führen. Auch die musikalische Bildung schätzt Luther hoch; sie soll zur Veredlung des Gemütes, besonders aber zur Verschönerung des Gottesdienstes beitragen. Für die Naturwissenschaften und die Philosophie hat er weder Verständnis noch Sympathie; Leibesübungen aber schätzte er hoch. — Der Unterrichtsstoff soll nach dem Alter und somit nach der Fassungskraft der Kinder bemessen werden; daher muß sich der Lehrer zu dem Lernenden herablassen und ihm zu einem verständigen Erfassen des Lehrstoffs verhelfen. Die Kinder sollen zur Selbstthätigkeit veranlaßt werden, sollen den Lehrstoff mit Gemüt und Verstand erfassen; aber mit dem Lernen soll auch stets die Übung verbunden sein. — Die besten Knaben und Mädchen, von denen man annehmen könne, daß sie geschickte Leute werden, sollen zu Lehrern und Lehrerinnen ausgebildet werden. „Einen fleißigen, frommen Schulmeister, der Knaben treulich ziehet und lehret, den kann man nimmermehr genug lohnen und mit keinem Geld bezahlen; aber wenn einer hat Schule gehalten ungefähr zehn Jahre, so mag er mit gutem Gewissen davon lassen, denn die Arbeit ist zu groß und man hält sie geringe." — Da dem Staate die am weitesten reichenden Interessen und Aufgaben des nationalen und gesamten Kulturlebens zufallen, so hat er das Recht und die Pflicht, die Sache des öffentlichen Unterrichts und zugleich die der Erziehung neben dem Elternhause in die Hand zu nehmen; den Fürsten und allen einflußreichen Ständen überweist daher Luther die Gründung, finanzielle Versorgung und, wenigstens den ersteren, auch die Leitung der Schulen; an letzterer soll aber auch die Ortsobrigkeit und die Geistlichkeit (Gemeindebehörde) beteiligt sein. Denn Schule und Kirche sollen nach Luthers Ansicht aufs engste miteinander verbunden sein; die Schule war ihm immer in erster Linie eine Anstalt im Dienst der Kirche, aber die Geistlichen sollten die Schulen nur im Auftrage des Staates beaufsichtigen.

Es wäre in der That eine neue Pädagogik durch Luther geschaffen worden, wenn es ihm gelungen wäre, das christliche Menschheitsideal auf dem von der Menschennatur gegebenen Boden aufzubauen, also mit dem humanistischen zu vereinigen und so in der Erziehung neben den religiösen den anthropologisch-pädagogischen Aufgaben gerecht zu werden. Wohl hat er die national- und standes-

aristokratischen Schranken, welche die klassischen Erziehungsideale der Erziehung setzten, niedergerissen und dem Gedanken einer allgemeinen, alle umfassenden Volkserziehung die Bahn geöffnet, wohl hat er auch für den Armen das Recht auf Bildung, selbst auf eine höhere und wissenschaftliche, wenn in ihm die Anlagen dazu vorhanden sind, geltend gemacht, aber zur vollen Erfassung des Begriffes der allgemeinen Menschenbildung hat er sich nicht durchgerungen; die Bildung fürs himmlische Leben hält er für jeden unentbehrlich, die fürs irdische Leben, also eine allgemeine weltliche Bildung, ist dagegen nur für diejenigen notwendig, welche zum Regiment in Familie, Staat, Schule und Kirche geschickt sein müssen. Anfangs zwar hat er an die Errichtung von Volksschulen im heutigen Sinne des Wortes gedacht, aber später, als er mehr und mehr zur Bildung einer der alten Kirche ähnlichen kirchlichen Gemeinschaft schritt, da verlor er dieses hohe Ziel aus den Augen. Dennoch darf man über dem allen die Förderungen, welche das Schulwesen durch Luther erfahren hat, nicht aus dem Auge verlieren; er hat die weltliche Bildung in ihr Recht eingesetzt und dieselbe als eine Aufgabe des Staates erklärt, welcher damit nicht bloß das Recht, sondern auch die Pflicht hat, die Unterthanen zu zwingen, ihre Kinder in die Schule zu schicken (allgemeine Schulpflicht, Schulzwang).

3. In der Methodik der einzelnen Lehrfächer erhält der Religionsunterricht nicht bloß in der evangelischen, sondern auch in der katholischen Schule mit der Reformation bedeutende Förderung im Vergleich zum Mittelalter; neben verschiedenen Katechismen, die von 1527 an von evangelischen Geistlichen erschienen, waren besonders Luthers Bibelübersetzung und die im Jahre 1529 erschienenen beiden Katechismen von großem Einfluß auf die Gestaltung des Religionsunterrichts. Der große Katechismus war zur Belehrung für die Pfarrherren und Schullehrer, der kleine als Leitfaden für den Unterricht geschrieben; in der Vorrede zum kleinen Katechismus giebt Luther Anleitung, wie der Text fest eingeprägt, dann zuerst einfältig ausgelegt, dann weiter in gehöriger Stufenfolge erläutert und zum Leben in Beziehung gesetzt werden muß. Der Katechismus bildete den Mittelpunkt des Unterrichts; die biblische Geschichte trat nicht selbständig auf, sondern wurde in das zweite Hauptstück eingeschoben und diente als Exempelbuch, dessen einzelne Geschichten zeigen, „wie Gott solche Leute gestraft und gesegnet hat.“ Die reformierte Kirche erhielt ebenfalls mehrere Katechismen, von denen der 1562 erschienene „Heidelberger“ oder „Pfälzer Katechismus“ das meiste Ansehen erhalten hat. Die katholische Kirche erhielt 1534 einen Katechismus von Erasmus, der zwar nicht volkstümlich, aber versöhnlich gegen die Protestanten ist; bald aber nahmen die Jesuiten das katholische Schulwesen in die Hand und beherrschten auch durch ihren Geist den Religionsunterricht besonders durch die beiden Katechismen des Canisius (1554 und 1561).

Der Katechismusunterricht war der ganze Religionsunterricht; das wichtigste Geschäft des Lehrers bestand darin, ihn wörtlich dem Gedächtnis einzuprägen; Unterricht in biblischer Geschichte bestand daneben zunächst nicht. Die methodischen Anweisungen aus dieser Zeit enthalten nur allgemeine Regeln über das Einprägen und Abfragen, sowie über Einrichtung und Ordnung der Kirchenlehre.

Das Lesen war erst durch die Übersetzung der Bibel in die deutsche Sprache zu einem Bedürfnis des Volkes geworden; damit entstand auch das Bedürfnis eines Lesebüchleins für die Hand der Kinder. Dieses hatte zur Zeit seiner Entstehung einen kirchlich-religiösen Inhalt und führte den Namen Fibel; die ersten deutschen Fibeln waren bereits, wie erwähnt, schon vor der Reformation erschienen; 1524 wurde „Der Kinder Handbüchlein" von Melanchthon herausgegeben und enthielt das Alphabet, das Vaterunser, die zehn Gebote, den Glauben und Gebete, und ähnlich oder genau ebenso war der Inhalt anderer Fibeln aus derselben Zeit. Auch eine Bilderfibel erschien in dieser Zeit unter dem Titel: „Neues Namenbüchlein, woraus bald und leichtlich lesen zu lehrnen mit einigen Gebeten und kurzem Katechismus"; sie enthält 34 Blätter und ist „geziert mit hübschen kleinen Miniaturgemälden und kostbar eingebunden;" es steht nämlich bei jedem Konsonanten eine Abbildung religiösen Inhaltes, Heilige, deren Namen mit dem betreffenden Konsonanten beginnen (daher der Titel des Buches). Eine Augsburger Fibel aus dem Jahre 1534 führt den Titel: „Eyn Besonder fast nützlich stymmen büchlein mit figuren / welche die stymmen an jn selbs anzeygen / mit silben vnd namen / Jn welchem die Gesellen / Eehalten / vn ander alt leut / auch die kinder / weib vnd man / bald (als in. x x i i i j stunden auf das minst) leychtlich mögen lernen lesen / Mit einem gegründten fast schönen Benedicite vnd Gratias zum Tisch die jungen Kinder zu lernen / Durch Jakob Grußbeutel zu Augsspurg. M. D. X X X i i i j"; sie enthält das große und das kleine ABC und neben den Buchstaben Bilder, z. B. neben a eine Axt u. s. w., dann kommen Silben, weiterhin Wörter, z. B. Bonauentura, Bethlehem u. s. w., Gebete, Katechismusstücke u. s. w. Das Lesen wurde nach der Buchstabiermethode erlernt; bekämpft wurde diese Methode aber auch immer. Valentin Ickelsamer, ein Zeitgenosse Luthers, spricht sich in einer Schrift: „Die rechte weis auffs kürtzist lesen zu lernen" für das Lautieren aus; das Hauptmittel zum Lesenlernen ist ihm das mündliche Analysieren der Wörter, das Zerlegen in Laute. Wenn man so das Wort „Hans" zerlegt, so „hört und vernymbt man ainen starken athem / wie man inn die hende haucht/ das ist das h / das haucht man auff den laut /a/ nach dem laut /a/ ainen klang durch die nasen" u. s. w. Erst wenn die Schüler die Wörter aus dem Kopfe in ihre Laute zerlegen können, sollen sie die Buchstaben kennen lernen, wobei der Gebrauch von Bildern zu empfehlen ist (bei e ein (sel). Ickelsamers Schrift rief ein 1533 erschienenes

Schriftchen hervor, „die Leyenschule"; der Verfasser schließt sich an Ickelsamer an, fordert aber noch weiter, daß nach dem Erlernen der fünf Vokale die Kinder dieselben auch schreiben lernen sollen; wir hätten somit hier die Schreiblesemethode. Mit der Einführung des deutschen Lese- und Schreibunterrichts und des Unterrichts in der Muttersprache in den niederen Schulen, wie auch in den Lateinschulen und der Herausbildung einer deutschen Schriftsprache, machte sich das Bedürfnis nach Belehrung über die Aussprache und Schreibung, nach einer Sprachlehre geltend. Neben und nach mehreren Versuchen von anderer Seite trat Valentin Ickelsamer 1534 mit seiner Schrift hervor: „Ein Teütsche Grammatice darauß einer von jm selbs mag lesen lernen / mit allem dem / so zum Teutschen lesen und desselben Orthographia mangel vnd überfluß / auch anderm vil mehr / zu wissen gehört. Auch etwas von der rechten Art vnnd Etymologia der Teütschen sprach vnd wörter / vnd wie man der Teütschen wörter in jre silben theylen / vnd zusamen Buchstaben soll." „Billich" sagt er „ist es allen Teütschen ain schand vnd spott / das sy anderer sprachen maister wöllen sein / vnd haben jre aigne angeborene mutersprache noch nye gelernt und verstanden; man soll erst aus dem teütschen schuler ainen Grammaticium machen / vnd jn leren alles was zu ainer teütschen Orthographia / Etymologia vnd Syntaxie dienet / vnd das war ser nutz / sonderlich denen die etwa gemaine schreiber solten werden / oder in andern sprachen hernach wolten studieren / darzu sie gar leichtlich möchten kummen / wa sy zuuor jren verstand in einer sollichen teütschen Grammatic geyebt hetten". So gut nun auch die Absichten und so lobenswert der Versuch ist, den Ickelsamer in seinem Buche macht, so gelangt er doch nicht zu festen Ergebnissen und liefert infolgedessen auch nicht, was der Titel seines Buches verspricht; er hatte aber der deutschen Sprachlehre eine Bahn gebrochen, die leider nicht zur Weiterentwicklung derselben betreten wurde. Da das Latein immer mehr die Herrschaft in den höheren Schulen errang, die niederen Schulen aber nur kümmerlich ihr Dasein fristeten, so ahmte man in der deutschen Sprachlehre einfach die lateinische nach und faßte sie auch in lateinischer Sprache ab.

Der Rechenunterricht hatte durch die Einführung der indisch-arabischen Ziffern eine neue Gestalt und wesentliche Förderung erhalten; die Rechenbücher neuer Form, welche in großer Anzahl in lateinischer und deutscher Sprache erschienen, waren nach arabischen Quellen und Vorbildern bearbeitet und sollten besonders dem praktischen Bedürfnis dienen. Unter ihnen hat Ad. Rieses „Rechnung auff der linihen und federn in zal, maß und gewicht" (1522) lange Zeit wegen seiner Vollständigkeit und Klarheit, womit alle Rechnungen des praktischen Lebens abgehandelt wurden, eine außerordentliche Verbreitung gefunden und bis zur Mitte des 17. Jahrhunderts behalten. Die Linien stellten das Zehnersystem dar, also Einer, Zehner Hunderter u. s. w.,

die Einheiten in den verschiedenen Zahlenordnungen wurden durch Marken oder Rechenpfennige dargestellt, welche man auf die Linien oder in die Zwischenräume legte; wir haben also eine Nachahmung, resp. eine dem dekatischen Zahlensystem und dem neu eingeführten Bezifferungsmodus entsprechende Umgestaltung des römischen Abakus vor uns. Man lernte auf dieser Rechenbank das Nummerieren und die vier Spezies nach Regeln; nur zähe Geduld des Lehrers, eiserner Fleiß und beharrliche Übung des Schülers konnten zur notwendigen Gewandtheit und Sicherheit in der Handhabung des Rechenbrettes führen. Eine höhere Stufe der Rechenkunst war das Rechnen „auff der Federn", d. h. mit Ziffern; auch hier wurde ganz mechanisch nach Regeln verfahren. Auch die Behandlung der sogenannten bürgerlichen Rechnungsarten entbehrt der Entwicklung, Erklärung und tieferen Begründung; es wird einfach angegeben, wie der Schüler die in der Aufgabe angegebenen Zahlen miteinander zu verbinden hat, und damit der Gang der Auflösung durch bestimmte Regeln festgestellt und an vielen Beispielen eingeübt.

3. Die Entwicklung des Schulwesens unter dem Einfluß der Reformation.

1. Luther hatte die Mängel und Fehler der Lateinschulen seiner Zeit aus eigener Erfahrung kennen gelernt; es war ein geistloses Abrichten, ein ganz äußerliches, stumpfes Auswendiglernen und Hersagen, das weder die Lernlust noch die Denkfähigkeit weckte, vielmehr durch die unsinnige Grausamkeit des Einbläuens die Zeit der frischen geistigen Empfänglichkeit zu einem hassenswerten Martyrium gestaltete. Aus eigener Erfahrung spricht er daher von „der Hölle und dem Fegfeuer" der Schule, wo man unter Stäupen, Zittern, Angst und Jammer doch eitel nichts gelernt habe; die Lehrer, sagt er, seien wie Stockmeister mit den Schülern wie mit Dieben umgesprungen und hätten ihnen so Ingenia beigebracht. Im Latein beschränkte man sich in der Mansfelder Lateinschule nur auf das rein mechanische Aneignen der Konjugation und Deklination, selbst die leichtesten Schriftsteller wurden nicht gelesen; von geschichtlichen oder geographischen Belehrungen und von irgend welcher Beziehung der Unterrichtsgegenstände auf das bürgerliche Leben war keine Rede; die religiöse Dressur reichte über das mechanische Memorieren ebenfalls nicht hinaus, an katechetische Erläuterungen dachte niemand. Aus dieser niederen Lateinschule trat Luther in eine höhere in Magdeburg, die von den Brüdern vom gemeinsamen Leben beeinflußt wurde; der Geist dieser Schule stand in einem wohlthuenden Gegensatz zu den brutalen Erziehungskünsten der Lateinschule in Mansfeld; die mechanischen Gedächtnisübungen traten zurück und die Wissenschaft wurde in den Dienst der religiös-sittlichen

Charakterbildung gestellt. Nach Ablauf eines Jahres schied er aber nach dem Willen der Eltern aus dieser Schule und trat in die Eisenacher Schule ein, auf welche der Humanismus seinen Einfluß ausgeübt hatte; sie gab ihm eine tüchtige Vorbildung für den Besuch der Erfurter Universität. Diese hatte schon unter der Scholastik eine freiere Richtung vertreten, und trotz der kirchlichen Leitung hatten hier doch die humanistischen Studien eine eifrige Pflege gefunden; aber alle Lehrer mußten sich, nach Luthers Zeugnis, eidlich verpflichten, „nichts zu lehren, was gegen die allerheiligste römische Kirche sei". So zeigte sich hier ein einstweilen noch friedliches Nebeneinander der scholastischen Lehrmethode und der fortschrittlichen Richtungen des Humanismus, und beide Strömungen trafen in Luthers Bildungsgange zusammen. — Luther wendet sich selbstverständlich vor allem gegen die bisherigen Zustände der Lateinschule; er tadelt das Lebensideal, dem sie diente, weil es nicht das freie christliche, sondern das mönchisch unfreie sei; er verwirft die einseitig kirchlichen Zwecke dieser Erziehung, der es nur um die Heranbildung von Geistlichen zu thun sei. Auf den Visitationsreisen lernte er den traurigen Zustand der Pfarrschulen, soweit solche überhaupt noch vorhanden waren, und die Unwissenheit des Volkes kennen; er erkannte daher die Notwendigkeit der Volksbildung durch Schulen, worin Mädchen wie Knaben soviel lernen, um die Bibel selbst lesen zu können. „Schulen," sagt er, „kann man nicht entraten, denn sie müssen die Welt regieren; nichts wird uns und unseren Nachkommen mehr helfen, denn Erhaltung guter Schulen und Auferziehung der Jugend." Die Aufgabe, solche Schulen zu errichten, fällt nach seiner Ansicht nicht der Kirche, sondern der weltlichen Obrigkeit zu; darum wendet er sich in seinem Sendschreiben (1524) „an die Bürgermeister und Ratsherren aller Städte Deutschlands, daß sie christliche Schulen aufrichten und halten sollen, damit daß wir dem jungen Volke helfen und raten". Er weist darauf hin, daß man jährlich so viel an Büchsen, Wege u. dgl. wende, um den zeitlichen Frieden und das zeitliche Wohl der Stadt zu erhalten, und man daher auch doch für die dürftige Jugend sorgen müsse; „einer Stadt Gedeihen liegt nicht allein darin, daß man große Schätze sammle, feste Mauern und schöne Häuser, viel Büchsen und Harnisch zeuge; sondern das ist einer Stadt bestes und allerreichstes Gedeihen, Heil und Kraft, daß sie viel feiner, gelehrter, vernünftiger, ehrbarer, wohlerzogener Bürger hat, die können hernach wohl Schätze und alles Gut sammeln, halten und recht brauchen". Luther hatte jedoch zunächst Schulen von der Art der Lateinschulen im Auge, welche für das weltliche Regiment, für feine, gelehrte, vernünftige, ehrbare und wohlerzogene Bürger sorgen. Er betont ganz energisch den Wert der Sprachen; „durchs Mittel der Sprachen ist das Evangelium kommen und hat auch dadurch zugenommen, muß auch dadurch erhalten bleiben; die Sprachen sind die Scheiden, darinnen das Messer

des Geistes steckt; sie sind der Schrein, darinnen man dies Kleinod traget; sie sind das Gefäß, darinnen man diesen Trank fasset; sie sind die Kemnat, darinnen diese Speise lieget." Solche Schulen wünschte nun Luther wohl an allen Orten für Knaben und Mädchen; „aber," fragt er, „wer kann seine Kinder so entbehren und alle zu Junkern ziehen, sie müssen im Hause der Arbeit warten." Er fordert daher daneben noch Schulen, in denen man die Kinder des Tages lasse eine oder zwei Stunden und sie daher noch Zeit haben, ihre häusliche Arbeit zu verrichten; nur wer sich zum Studinm eignet, soll eine höhere Bildung erhalten; „und wollte Gott, eine jegliche Stadt hätte auch eine Mädchenschule, darinnen des Tages die Maidlin eine Stunde das Evangelium höreten, es wäre zu deutsch oder lateinisch". Endlich verlangt aber Luther auch von den Behörden der Städte, daß „man Fleiß und Kosten nicht spare und gute Libereien und Bücherhäuser" errichte. Damit fordert Luther einerseits die Errichtung von Schulen fürs ganze Volk und allgemeine Volksbildung und erklärt anderseits dies für eine Aufgabe des Staates, resp. der Städte. — Wie aber seit 1525 die ganze Geistesrichtung Luthers wieder sich mehr den verlassenen Bahnen nähert, so erblickt man auch hinsichtlich der allgemeinen Bildung in seinem „Sermon, daß man die Kinder zur Schule halten soll" (1530), eine Minderung seiner idealen Forderung, indem er der Obrigkeit nur noch die Pflicht auferlegt, etliche Knaben zur Schule zu zwingen, zu ihrem eigenen Besten und zu gemeinem Nutzen, daß Prediger, Juristen, Pfarrherren, Schreiber, Ärzte, Schulmeister u. dgl. bleiben; hier hat er also nur die Errichtung von Gelehrtenschulen im Auge. Aber er hält daran fest, daß die Errichtung dieser Schulen eine Aufgabe des weltlichen Regiments sei, welches dazu nicht bloß die Pflicht, sondern auch ein Recht habe; sie hat, sagt er, zu der Errichtung von Gelehrtenschulen und dem Zwang zum Besuch derselben ein Recht, wie sie die Unterthanen so da tüchtig dazu sind, zwingen kann, daß sie müssen Spieß und Büchsen tragen. Damit aber erkennt er das Recht des Staates an, von seinen Unterthanen eine gewisse Bildung zu verlangen, sie zum Besuch der Schule zu zwingen; so aber war das Fundament zur allgemeinen Volksbildung seitens des Staates, wie es schon Karl d. Gr. im Auge hatte, gelegt. Luther ist sich wohl bewußt, daß die weltliche Obrigkeit zur Reform des Schulwesens in seinem Sinne vor allen Dingen besserer Lehrer bedürfe, die sie aber auch entsprechend besser bezahlen müsse; „einem fleißigen, frommen Schulmeister oder Magister, oder wer es ist, der Knaben treulich zeucht und lehret, den kann man nimmermehr genug lohnen und mit keinem Gelde bezahlen, und ich, wenn ich vom Predigtamt und andern Sachen ablassen könnte oder müßte, so wollte ich kein Amt lieber haben, denn Schulmeister oder Knabenlehrer sein, denn ich weiß, daß dies Werk nächst dem Predigtamt das allernützlichste, großeste und beste ist, und weiß dazu

noch nicht, welches unter beiden das beste ist." Der Schule seiner Zeit lieferte Luther zwei wertvolle Unterrichtsmittel, die Bibel und den Katechismus; die erstere wurde durch die Einführung in die nationale Sprache und in die Quellen des Christentums das nationale Band, das alle Deutschen geistig zusammenhalten konnte und durch die später auf diesem Fundamente entstandene deutsche Litteratur auch wirklich geistig zusammenhielt trotz der konfessionellen Spaltung, welcher der Katechismus dienstbar war. Je mehr Luther in seiner Geistesentwicklung sich wieder der alten Kirchenlehre näherte, desto mehr trat bei ihm die Erkenntnis hinter dem Glauben und infolgedessen die weltliche Bildung hinter der kirchlichen zurück, desto breiteren Raum wollte er dem Katechismusunterricht eingeräumt haben. Dadurch aber stellte er sich in Gegensatz zur humanistischen Bildung, er entzog dem Volke das Interesse für dieselbe; die Jugend wollte infolge dessen von humanistischen Studien nichts mehr wissen, Kunst und Wissenschaft erschienen ihr gegenüber dem Glauben als untergeordnete Mächte, und alles Interesse der gebildeten Welt wandte sich infolge dessen den kirchlichen Fragen zu; die humanistischen Vorlesungen wurden daher auch nicht mehr besucht und die den Humanismus pflegenden Universitäten, Dom- und Klosterschulen verschwanden. Aber ebenso verschwanden auch viele Dom- und Klosterschulen, welche der alten Kirche dienstbar gewesen waren, da die Domkapitel aufgelöst, die Klöster eingezogen und damit auch die mit ihnen verbundenen Schulen aufgehoben wurden. Doch entstanden anderseits während Luthers Lebzeit 70 neue Lateinschulen, und viele alte Kloster- und Domschulen wurden in Luthers Sinn und Geist reformiert.

2. In Ph. Melanchthon fand Luther einen Gehilfen, welcher die humanistische Bildung vertrat und die Säule der Unterrichtsreform wurde. Unter der Führung Reuchlins hatte er sich auf der humanistischen Lateinschule in Pforzheim und den vom Geiste des Humanismus beherrschten Universitäten Heidelberg und Tübingen zum Lehrer des Humanismus herangebildet und trat als Professor in Wittenberg an Luthers Seite. Sein Bestreben war darauf gerichtet, den klassischen Humanismus mit dem biblischen Christentume zu verbinden, und die Schulen sah er für diese Arbeit als das wichtigste Hilfsmittel an; „die nehmen den Frühling aus dem Jahre weg, die die Schulen verfallen lassen," ruft er aus. Er wurde bis an sein Lebensende nicht müde, die Grundsätze vom Nutzen und der Notwendigkeit der Schulen für Staat und Kirche und von der daraus folgenden Pflicht des Staates zur Errichtung und Erhaltung von Schulen zu wiederholen. In erster Linie waren es also Zweckmäßigkeitsrücksichten, aus denen die Reformatoren zur Gründung von Schulen anregten; man wollte durch dieselben geschickte Leute fürs kirchliche und weltliche Regiment heranbilden, daher man auch das Schwergewicht auf die damalige Sprache der Gebildeten, aufs Latein, legte. „Erstlich,"

so heißt es in dem sächsischen Schulplane, „sollen die Schulmeister Fleiß ankehren, daß sie die Kinder allein lateinisch lehren, nicht deutsch, griechisch oder hebräisch, wie etliche bisher gethan.“ Melanchthon wurde der Reformator des Lateinschulwesens im Sinne und Geiste des Humanismus und des Christentums; in seinen pädagogischen Grundsätzen, die in seinen Reden, seinen Lehr- und Schulbüchern, seinen Vorlesungen und seiner praktischen Bethätigung auf dem Gebiete des Schulwesens zum Ausdrucke kommen, schloß er sich an Agricola und Erasmus an, ohne jedoch damit auf seine selbständigen Ansichten zu verzichten. Wie der Humanismus, will auch er eine Schulung der menschlichen Kräfte an sich und Befähigung zur Handhabung des geistigen Schwertes und Leitzeugs zugleich, des Wortes; aber ihm gilt es doch auch besonders um die Vorbildung fürs kirchliche und staatliche Leben durch die Schule. Neben der Sprechfertigkeit im Latein betont er das sachliche Verständnis als Ziel der Bildung, wodurch die Kunst der Rede in die engste Beziehung zu der Kunst des richtigen und klaren Denkens, zur Wort- die Sachkenntnis tritt; als den wichtigsten Unterrichtsgegenstand sieht er aber doch die Religion an, die ihm noch höher als die von den Humanisten so hoch gepriesene Beredsamkeit steht. Melanchthon betonte auch den großen Nutzen mathematischer Kenntnisse; der Nutzen für die täglichen Geschäfte und diejenigen des Staates sei in die Augen springend, höher stehe jedoch der wissenschaftliche Nutzen, denn zur Wissenschaft über himmlische Dinge gebe es keinen anderen Weg als durch die Arithmetik und Geometrie. Der Astrologie legt Melanchthon noch denselben Wert bei wie der Astronomie; zu dem gemeinen Nutzen beider kommt der hohe Wert derselben für die Religion. Als eine Aufgabe des Geschichtsschreibers betrachtet er es, aus der Fülle des Stoffes das Wichtigste auszuwählen, sodann die geheimen Triebfedern der Persönlichkeiten und ihrer Handlungen aufzuspüren und die gewonnenen Ergebnisse lichtvoll darzustellen. Die Kenntnis der Geschichte aber ist nutzbringend, zunächst in moralischer, dann in religiöser und endlich in praktischer Hinsicht, denn sie führt uns religiöse und sittliche Beispiele vor und macht uns mit dem Leben in seiner Entwicklung bekannt. Die Geographie setzt Melanchthon in enge Beziehung zur Astronomie; auch deren Nutzen fürs Leben und die Wissenschaft hebt Melanchthon hervor. Unter Beredsamkeit verstand Melanchthon das Verstehen der Worte und Sachen, grammatische Einsicht und Realkenntnisse, verbunden mit der Fähigkeit der klaren Darstellung; dieses Ziel muß die Bildung zu erstreben suchen. In der innigen Vereinigung von Wort- und Sachkenntnis sah Melanchthon mit vielen Humanisten den letzten Grund des Gegensatzes zur Scholastik des Mittelalters; in den dialektischen Lehrgebäuden der scholastischen Theologen vermißte man die unzertrennliche Verbindung von Begriff und Ding. Daß die Schüler diese Beredsamkeit im humanistischen Sinne sich durch den

Unterricht aneignen, das ist auch bei Melanchthon das Ideal der pädagogischen Thätigkeit. Das Studium des klassischen Altertums ist ihm natürlich das Mittel zur Erzeugung der Beredsamkeit, es ist ihm auch die Fundgrube alles Wissens und aller Wissenschaft, der Philosophie, Naturwissenschaft, Ethik und Geschichte; daraus erklären sich alle von ihm angewandten Erziehungs- und Unterrichtsmittel. Der Unterricht im Latein begann, sobald das Alphabet, das Vaterunser, der Glauben und einige Gebete gelernt waren, mit dem Lesen des Donat und Cato, der damals gebräuchlichen lateinischen Schulbücher, denen sich die Lektüre der bedeutendsten lateinischen Schriftsteller anschloß; daneben trat dann später die Lektüre griechischer Schriftsteller, welche, wie im Latein, nach ihrem Wert für die Bildung der Beredsamkeit, aber auch nach ihrem ethischen Nutzen ausgewählt wurden. Nach diesen Gesichtspunkten bearbeitete Melanchthon seine Lehrbücher und seine Klassikerausgaben für den Schulgebrauch; neben den klassischen Sprachen zog er auch Physik, Psychologie, Ethik, Mathematik und Geschichte in den Kreis seiner Lehrbücher herein. Melanchthon wurde bald bei der Errichtung von Lateinschulen zu Rate gezogen und bereitete als Universitätsprofessor Lehrer für dieselben vor; viele Städte richteten in der ersten Hälfte des 16. Jahrhunderts Schulen nach Melanchthons Anleitung ein oder gestalteten die bestehenden Domschulen darnach um. Anfangs schien die Reformation durch die Hinlenkung des Interesses auf die Religion und die Ablenkung vom Humanismus, sowie durch den von ihr verschuldeten Zerfall der Domkapitel und Klöster dem Bildungswesen eher hinderlich als förderlich zu sein; allein bald gewannen Städte und Staaten neues und viel lebendigeres Interesse am Schulwesen, an den Lateinschulen. Man wandte jetzt der Wahl des Rektors und der Lehrer mehr Aufmerksamkeit zu als früher; das Bachantentum nahm ein Ende, es kam mehr Ordnung und Zucht unter die Schüler. Die Besoldungsverhältnisse wurden auch etwas besser, indem man von dem schwankenden und unregelmäßigen Einkommen zur festen Besoldung überging. Melanchthon kannte aus eigener Erfahrung das schwere Amt eines Lehrers; er wußte und sagte es, welche Arbeit der Unterricht und die Zucht dem Lehrern bereiten und wie undankbar der Beruf dennoch war; nach seiner Ansicht war der Lehrerberuf ein hoher Beruf und dementsprechend sollte auch der Lohn sein. Dennoch sagt noch Hessus, ein Freund Melanchthons: „Jede andere Arbeit nährt ihren Mann, den Schulmeister drückt schreckliche Armut, und der übermütige Stolz anderer schlägt ihn vollends nieder.“ Neben den Städten übernahm aber nun auch immer mehr und mehr der Staat die Errichtung und Erhaltung dieser Schulen; die Kirche, welche ja immerhin großes Interesse an ihnen haben mußte, da sie die Vorbildungsanstalten für die Geistlichen waren, gab meist die Mittel und führte im Auftrage der Städte oder des Staates die

Aufsicht. — Im Auftrage der sächsischen Regierung nahm Melanchthon seit 1527 an den Kirchen- und Schulvisitationen teil und reorganisierte die sächsischen Lateinschulen; auf Grund dieser Visitationen und Reformen erschienen neue Schulordnungen, in welchen, wie in der kursächsischen von 1528 (sächsischer Schulplan), die Forderungen an den Schulunterricht und die Lehrer festgestellt und andere wertvolle Bestimmungen gegeben wurden. Dieser Schulplan ist ein Kompromiß zwischen dem bewährten Hergebrachten und den neuen, durch den Humanismus und die Reformation erzeugten Gedankenkreisen; er ist ein Versuch, das Erprobte der Vergangenheit zu erhalten und doch maßvoll mit der Zeit fortzuschreiten. Man wollte sich zunächst auf das Notwendigste beschränken, um den Zögling in wenigen Unterrichtsgegenständen gründlich zu bilden; allein der an sich richtige Gedanke ist in dem Schulplan auf die Spitze getrieben. Sodann soll die Entwicklung des Kindes mehr als seither berücksichtigt werden; daher wird die schon teilweise übliche Einteilung der Schüler in drei Klassen (Haufen) als Norm angenommen und gefordert, „daß die schwachen Kinder, die nicht sonderlich schnellen Verstand haben, besonders berücksichtigt werden." Melanchthons Schulplan wurde die Norm für die Reorganisation der protestantischen Lateinschulen Deutschlands. Bezüglich des Religionsunterrichts wird im Schulplan verordnet, daß die Knaben des ersten Haufens zuerst der „Kinder Handbüchlein lesen lernen, daryn das Alphabet, Vaterunser, Glaube und andere Gebet ynnen stehen"; der zweite Haufe soll das Vaterunser, den Glauben und die zehn Gebote aufsagen, welche der Schulmeister dann richtig auslegen soll, dasselbe soll dann mit den Psalmen 111, 34, 128, 125, 127, 133 u. s. w. geschehen, „damit die Kinder wissen, was sie daraus lernen vnd da suchen sollen"; „von dem andern und dritten Haufen sollen alle Wochen einmal Schrift als Epistel oder vers, gefoddert werden." Für diesen Religionsunterricht sollte nicht jeden Tag etwa eine Stunde, sondern jede Woche ein voller Tag, etwa Mittwoch oder Samstag, verwendet werden.

3. Unter den auf Melanchthons Anregung entstandenen Lateinschulen, welche seit der Mitte des 16. Jahrhunderts auch den Namen Gymnasium führten, ragen einige besonders hervor. Die Humanisten, vor allen Dingen Agricola, Hegius, Erasmus, Murmellius, Melanchthon u. a. hatten ihnen neues Leben eingehaucht. Auf ihren Schultern steht Joh. Sturm (1507—1589); er ist aus der Schule der niederländischen Humanisten (Lüttich und Löwen) hervorgegangen und hat in dieser für sein eigenes späteres Wirken Muster und Vorbild gefunden. Auch in Paris hatte er Studien gemacht und den Geist des Humanismus eingesogen. In Straßburg hatte schon Wimpheling im Sinne und Geiste des Humanismus für eine Reform der Lateinschule gewirkt, allein ohne Erfolg; erst 1537 ging der Samen auf und wuchs unter Sturms Pflege zum Baume heran. Sturms Bildungs-

ideal gipfelte in der sprachlichen Bildung, im feinen Latein; ein einseitig rhetorisches Prinzip, die ausschließliche Rücksicht auf die Einprägung lateinischen Stils und rethorischer Darstellungsformen erdrückte fast gänzlich jeden Gedanken an die Zweckmäßigkeit und gesunde Bildungskraft des Lesestoffs. In dieser Hinsicht ging Sturm weit über Erasmus und besonders über Melanchthon hinaus; Erasmus betonte doch den Inhalt der späteren Lektüre, und Melanchthon forderte, daß die Schullektüre auf die Entfaltung aller menschlichen Anlagen, namentlich auf die Menschlichkeit einen Einfluß ausüben müsse. — Ein anderer bedeutender Schulmann dieser Zeit tritt uns in Trotzendorf (1490—1556) entgegen, der das Altertum in lebendige Gegenwart zu verwandeln suchte und aus der Lateinschule zu Goldberg eine römische Republik machte. Seine drei pädagogischen Grundsätze waren: 1. Nicht nur in der Sache, sondern auch den Worten und Silben nach muß der Unterricht sich gleich bleiben; 2. Regeln wenig und kurz! Beispiele klar und praktisch! Übung lange und oft! 3. Von jedem Schüler ist deutliches und fertiges Lesen, eine gleichförmige und gefällige Handschrift, eine laute und reine Sprache zu fordern." Am engsten schloß sich Trotzendorf an Melanchthon an; in seiner Schulordnung schimmert auch der sächsische Schulplan durch, obwohl sie weder ein Auszug noch eine Nachahmung desselben ist. Daher steht bei ihm die Vorbildung fürs theologische Studium, der Religionsunterricht im Vordergrund; „wir müssen lernen," sagt er, „zu dem Zwecke, daß wir das Wort Gottes lernen und ein jeder an seinem Platze, in der Kirche, im Staate, in der Schule, im Hause die Verbreitung des Evangeliums fördere." Der Katechismus wurde daher mit besonderem Fleiße getrieben; in den Dienst des theologischen Studiums trat auch der Sprachunterricht, dessen Schwerpunkt im Latein lag, welches auch die Unterrichtssprache war; es begann daher beim Eintritt in die Schule. Da mit der Schule ein Internat verbunden war, so wurde die Erziehung an eine strenge Hausordnung gebunden; Trotzendorf stand als Leiter und Regierer an der Spitze, aus der Zahl der Schüler wurden Aufseher und ein Schulmagistrat ernannt, welch letzterer über Vergehen ein förmliches Gericht hielt. Gewöhnlich führte Trotzendorf die Schüler wöchentlich einmal auf eine Wiese, wo sie unter seiner Leitung Turnübungen anstellten; auch unterrichtete er sie bei dieser Gelegenheit über merkwürdige Naturgegenstände. — Auch Neander (1525—1595) in Ilfeld, dessen Lateinschule ebenfalls als Musterschule galt, war ein Schüler Melanchthons. Neanders Unterricht beruht daher auf der sprachlich klassischen Bildung mit der Unterlage des evangelisch-lutherischen Glaubens; von Melanchthon weicht er darin ab, daß er auch der deutschen Sprache in seiner Schule Beachtung schenkte und sogar mehrere Bücher für seine Schüler in der Muttersprache schrieb. In seinem Lehrplan zeigt sich eine weise Beschränkung des Unterrichtsstoffs und ein wohlgeordneter Gang;

der Hauptnachdruck lag bei ihm allerdings im Latein; aber wie das Deutsche, so wurden doch auch Physik, Geschichte und Geographie in seinen Unterrichtsplan aufgenommen und von ihm in eigenen Büchern bearbeitet, in denen er allerdings nur darbietet, was alte und neue Schriftsteller gesammelt haben.

Abgesehen von den angegebenen Eigentümlichkeiten glichen sich die Anstalten der drei Schulmänner im Unterricht fast vollständig. Das Latein stand im Vordergrund; es war auch in dieser Zeit noch die Sprache der Gebildeten, namentlich der Wissenschaft; ja es war noch in Deutschland trotz Luthers Bibelübersetzung das Bindemittel der verschiedenen Stämme, und nur allmählich wurde es von der hochdeutschen Sprache aus dieser Stellung verdrängt. Das Trivium war die Grundlage des Unterrichts. Die lateinische Grammatik war der Anfang, die Rhetorik das Ende, dazwischen stand die Dialektik; daneben wurden die griechische, seltener die hebräische Sprache, Arithmetik, Astronomie und Musik gelehrt. Das Latein aber füllte die Stundenpläne der Schulen dieser Zeit fast vollständig aus; im Schulplan steht neben dem Religionsunterricht nur Latein; „es sollen auch," so verlangt Melanchthon im sächsischen Schulplan, „die Knaben dazu gehalten werden, daß sie lateinisch reden, und die Schulmeister sollen selbs soviel möglich nichts denn lateinisch mit den Knaben reden, dadurch sie auch zu solcher Vbung gewonet und gereitzet werden." Das Ziel ist, daß der Schüler grammatisch, logisch und rhetorisch so weit praktisch geschult sei, um korrekt, verständlich und angemessen seine Gedanken darzulegen. Wie der lateinische Unterricht im Dienste der Religion stand, so verwertete man auch umgekehrt die Religionsstunden mit für die Übung der Schüler in der lateinischen Sprache; denn vom „andern Hausen" an trieb man den Katechismus nur noch in lateinischer Sprache. Nur der erste Leseunterricht, der mit dem Schreiben verbunden war, und der Katechismus Luthers wurden in der deutschen Sprache gelehrt; dann aber herrschte das Latein völlig im Unterricht, und die deutsche Sprache war als Unterrichts- und Umgangssprache in der Schule sogar verboten. Die Realien wurden, wie es dem Zuge der Zeit entsprach, vernachlässigt, doch hat Neander im Anschluß an Melanchthon dieselben etwas mehr gepflegt und Lehrbücher für die Weltgeschichte, Geographie und Physik geschrieben; aber diese Gegenstände wurden nicht aus der Anschauung, sondern aus Büchern gelernt, man erzeugte statt lebendigen Wissens tote Gelehrsamkeit, statt praktischen Denkens Gedächtnisweisheit. Das Lesen wurde natürlich nach der Buchstabiermethode betrieben; als Lesefibel diente Melanchthons „Handbüchlein". Im Schreiben mußten die Knaben auf Wachstafeln, Zetteln oder in Büchern die Vorschrift des Lehrers einfach nachmalen. Der lateinische Unterricht beschäftigte sich zuerst mit der Einübung der Formenlehre, doch erklärte man jetzt vielfach die Regeln in der Muttersprache und erläuterte ihnen an guten Schriftstellern deren Gebrauch;

die in besonderen Stunden erklärten und eingeübten grammatischen Formen und Regeln wurden bei der Lektüre in ihrer Anwendung gezeigt und so noch mehr befestigt. Die Erklärung der Schriftsteller ging in der Weise vor sich, daß der Schulmeister einen Satz vorlas und ihn Wort für Wort erklärte, worauf ihn die Knaben, einer nach dem anderen, nachlesen und nacherklären mußten; doch begann man auch schon, den Schülern den Inhalt und den Gebrauch der Wörter zu erklären. Das Rechnen läßt Melanchthon aus der Lateinschule ganz weg, obwohl er die Wichtigkeit desselben fürs Leben selbst betont; zu seiner Zeit wurden die vier Spezies erst von den Studenten auf der Universität erlernt, weil die Lateinschule dafür keinen Raum hatte. Sehr viel Zeit nahm das Diktieren hinweg, denn die gedruckten Bücher waren noch selten, und die Lehrer scheuten oft die Mühe, oder hatten nicht die Fähigkeit, das, was sie den Schülern darboten, mündlich zu erklären. Großes Gewicht legte man auf das Wiederholen und Überhören; mit Hausaufgaben wurden die Schüler häufig überbürdet. — Die Zucht blieb auch in dieser Zeit noch meistens hart und mußte bei vielen Lehrern das mangelnde Lehrtalent ersetzen; so lesen wir in einem Bericht aus dem 17. Jahrhundert: „Die alten Lateiner haben eine Schule ludum (Spiel) genannt, viele Schulmeister aber machen ein carneficium (Folterkammer) daraus. Wenn man ungefähr an einem Ort vorbeigeht, da ein solcher Schulmeistertyrann sein Reich hat, wo er mehr schadet als lehrt, da hört man daselbst ein jämmerliches Heulen und Winseln, als ob es mehr eine Wohnung der Furien als der freien Künste sei. Wenn ich einen Hund hätte, den ich liebte, wollte ich ihn diesen Bestien nicht untergeben, geschweige denn einen Sohn. Mich wundert, warum diese Tyrannen mit Schlägen von ihren Schülen fordern, da sie doch nichts thun, was einem Präzeptor zusteht." Trotzendorf, der übrigens sehr gut katechisierte und anschaulich (wenig Regeln, klare und praktische Beispiele und viele Übung) unterrichtete, führte das Helfersystem im Unterricht und in der Schulzucht ein; es entstand, entsprechend der Quintilianischen Weisung, die Jugend bei dem Ehrgefühl zu erfassen, ein System von Schulämtern-, würden-, von Prämien und Beschämungen.

4. So blieben auch im 16. Jahrhundert die Lateinschulen, obwohl sie teilweise von den Städten und Staaten ins Leben gerufen und unterhalten wurden, durch die Lehrer und Leiter in engster Verbindung mit der Kirche. Die Schulordnungen, die man damals erließ, erschienen daher auch meistens als Bruchstücke oder Anhängsel von Kirchenordnungen, und in den Lehrplänen gewährte man nur denjenigen Unterrichtsfächern eine hervorragende Stellung, deren Nutzen für die kirchliche Praxis und die theologische Wissenschaft besonders in die Augen fiel, doch hob man auch die Bedeutung dieser Bildung für den Staat hervor. Die Lateinschulen konnten sich trotz Humanismus und Reformation von den Fesseln der Scholastik und

des Kirchentums nicht befreien und blieben auch äußerlich in engster Beziehung zur Kirche. Die Reorganisation der alten Dom- und Klosterschulen in humanistische Lateinschulen oder die Neuerrichtung derselben war eine Sache der Städte und Fürsten; vielfach wurden die Mittel dazu aus eingezogenen Kirchengütern gewonnen. So entstanden in dieser Zeit die Fürstenschulen zu Meißen, Pforta (Schulpforta) und Grimma, bei denen, wie auch in den Klosterschulen Württembergs, das Alumnat (geschlossene Anstalt, in welcher der Zögling Unterricht, Wohnung und Verpflegung erhält und unter steter Regierung und Zucht der Lehrer steht) der mittelalterlichen Klosterschule beibehalten wurde. Die Lehrer waren häufig Geistliche oder mußten sich doch streng den kirchlichen Glaubenssätzen unterordnen. Lehrer und Schüler hatten sich zu kirchlichen Andachtsübungen einzufinden und den Leichenbegängnissen beizuwohnen. Diese Lehrer nun waren selten „Schulmeister" im guten Sinne des Wortes, noch seltener aber Musterbilder in sittlicher Hinsicht; man fragte auch bei der Anstellung selten nach diesen Eigenschaften, — wer sich die Gunst der maßgebenden Persönlichkeiten erwarb, der bekam den Dienst, wenn er sich auch dazu eignete, wie der Esel zum Lautenschlagen. Noch immer wurde mit dem Schulmeister ein Vertrag auf Monate oder Jahre abgeschlossen; die Folge war ein fortwährender Wechsel unter den Lehrern, der die Entwicklung der Schulen sehr hinderte. Die Besoldung war ebenfalls noch äußerst dürftig und bezeugte es ganz besonders deutlich, wie geringschätzig man von der Thätigkeit des Lehrers dachte; man sah in ihm nur eine besondere Klasse von Müßiggängern. Mit dem Schulamt war noch der Kantor-, Organisten- und Küsterdienst verbunden, in kleinen Städten auch noch die Gerichtsschreiberei oder ein ähnliches Amt. Gewöhnlich erhielt der Lehrer ein Geldeinkommen, freie Wohnung und Heizung, manchmal auch freie Kost; in seltenen Fällen gewährte man ihm auch Naturalien. Die Höhe des Geldeinkommens schwankte zwischen 10 und 120 Gulden, durchschnittlich waren es 40 bis 60 Gulden, was heute ca. 630 bis 945 Mark sein würden; aber nicht immer erhielt er auch das Versprochene. So klagte ein Lehrer, die Gemeinde wäre ihm schon „in die sechs Jahre $10^1/_2$ Gulden schuldig", er hätte aber „bisher nichts können erlangen"; besonders übel aber waren die Lehrer dran, deren Einkommen ganz oder zum Teil aus Schulgeld bestand, denn die Eltern zeigten sich in der Bezahlung des Schulgeldes äußerst säumig und bezahlten für die langen Ferien im Sommer nichts. Daher waren die Lehrer wie früher auf Nebenerwerb angewiesen, der oft den Schuldienst sehr schädigte; manche erteilten Privatunterricht, andere trieben Ackerbau, Bergbau, ein Handwerk, Kleinhandel, Bier- oder Branntweinausschank u. dgl. Ihre Lebensführung entsprach selten der Würde des Lehrers; sie gingen oft unordentlich gekleidet, balgten sich oft untereinander, waren nicht selten dem Spiel und Trunk er-

geben u. dgl. Doch zeigten sich in und nach der Reformationszeit wenigstens Spuren der Besserung; denn ein neues geistiges und religiöses Leben wurde durch die Reformation gerade unter den Schulmeistern rege, von denen sich viele zur neuen Lehre bekannten. Man begann auch schon an einzelnen Orten einzusehen, daß die Amtszeit von einem Jahr oder noch kürzer nicht zum Segen für die Schule war, und verlängerte sie daher vielfach; in Frankfurt a. M. z. B. wurde 1523 der Vertrag auf drei, in Wesel auf 5 und in Zwickau gar auf zwölf Jahre abgeschlossen. Immer mehr sah man doch auf den Lebenswandel des Lehrers und forderte von ihm, daß er ein sittlicher, milder und freundlicher Mann, „im Gang würdig, beim Unterrichten lebhaft und kräftig, in der Handhabung der Disziplin streng, aber nicht mürrisch“ sei. Die Kirche sah natürlich auch scharf auf sein Verhalten zur Kirche, resp. zur alten oder neuen Lehre. Etwas angenehmer wurde das Leben der Lehrer auch dadurch, daß man für freundlichere Schul- und Wohnräume Sorge trug; wo es an Schulräumen mangelte, da wurde wohl auch eins der leerstehenden Klöster zur Schule benutzt. In der Besoldungsfrage ist es als ein Fortschritt zu betrachten, daß man von dem schwankenden und unregelmäßigen Einkommen allmählich zu einer festen Besoldung überging; das Schulgeld wurde zwar beibehalten, aber der Rat verbürgte sich, aus dem Stadtsäckel so viel zu zahlen, bis eine gewisse Summe erreicht würde, auch würde es häufig nicht mehr vom Lehrer, sondern von einer dazu beauftragten Person eingesammelt. Aber dürftig blieb die Besoldung noch in den meisten Fällen; nach 1588 sagt Frischlin: „Wären Beispiele nicht verhaßt, so könnte ich Städte nennen, wo der Sau- und Kuhhirt einen größeren Lohn hat, als der Schulmeister.“ Die Hochachtung, mit welcher die Reformatoren von dem Lehrstand sprachen, hatte zur Folge, daß auch die Bürger diesen Stand etwas höher schätzten, zumal sie auch durch die Teilnahme an den Vorgängen der Stadtgemeinde und im Staate die Bildung höher schätzten; trotz alledem gehörten die Schulmeister zu den Dienern der Stadt, denen man wohl durch allerlei „Verehrungen in die Küche“ und durch außergewöhnliche „Ergetzlichkeiten“ ein freundliches Wohlwollen ausdrückte, aber damit auch genug gethan zu haben meinte.

5. Bereits vor 1500 war in den Schreibschulen, den Maidlinschulen, den deutschen Schulen und in den Winkelschulen neben den Pfarrschulen der Grund zu unseren Volksschulen gelegt; aber nur langsam, dem geringen Bildungsbedürfnis folgend, breiteten sie sich aus und behielten immer den Charakter von Berufsschulen, sie waren einfach Unterrichtsgewerbe; Volksschulen im wahren Sinne des Wortes, welche jedem Kinde ohne Ausnahme eine allgemeine und volkstümliche Bildung gaben, waren sie alle nicht. Die Reformation kam aber gerade diesen Schulen in ihrer Entwicklung entgegen, indem sie auch im Volke das Bedürfnis nach Bildung anregte und nährte;

jeder Bürger und Bauer sollte durch Suchen und Forschen in der Schrift sich von der Wahrheit der kirchlichen Lehre überzeugen, durch eigenen Entwicklungskampf und persönliche innere Erfahrung sich den Inhalt des Glaubens aneignen. Daher verband man die bereits bestehenden niederen Schulen der verschiedenen Art mit der Kinderlehre, nahm also in die bürgerlichen oder weltlichen niederen Schulen den kirchlichen Religionsunterricht auf oder gründete neue Schulen für beide Zwecke. Solche Volksschulen wurden auf Anregung einzelner Männer von Fürsten und Magistraten allmählich errichtet und ihre Gestaltung durch besondere „Schulordnungen" geordnet und geregelt; noch lange Zeit aber sind es Kirchenschulen, deren Hauptthätigkeit dem Dienst der Kirche gewidmet ist. Aber sie gingen doch aus dem Bedürfnis des Volkes hervor und pflegten neben der kirchlichen auch die bürgerliche Bildung. In Hamburg, das vor der Reformation (1472) dem Scholastikus mit Mühe und Not einige deutsche Schulen abringen konnte, bestanden um 1568 viele deutsche Knaben- und auch einige Mädchenschulen. Diese Schulen werden sogar noch ausdrücklich als deutsche Schulen von den Kirchenschulen unterschieden. Förderlich war der Entwicklung der Volksschule die Entwicklung des nationalen Lebens, welche vom 15. Jahrhundert an immer mehr hervortritt und die Volksbildung vorbereitet; diese selbst wird wieder unterstützt durch die Buchdruckerkunst und die Schöpfung einer nationalen Volkssprache durch die Lutherische Bibelübersetzung. Nun sind Ursache und Mittel zur Volksbildung gegeben; das Volk soll die Bibel lesen und jeder soll sich dadurch selbst zu einer religiös-sittlichen Persönlichkeit ausbilden; dazu ist aber eine Ausbildung der Geisteskräfte, sowie lesen und schreiben nötig. Die Pflicht des Einzelnen ist es, eine solche Bildung zu suchen, und die Pflicht der Gemeinschaft, der Staaten und Gemeinden ist es, dem Einzelnen die Erreichung derselben zu ermöglichen. Und so sehen wir jetzt neben einzelnen Persönlichkeiten aus dem Volke Vertreter von staatlichen Gemeinschaften, Fürsten, sich um die Volksbildung kümmern und sie fördern und pflegen, — die Fundamente zu einem Volksschulwesen sind gelegt.

6. In Norddeutschland wirkte **Bugenhagen**, ein Mann von tiefer Gelehrsamkeit und klarem praktischen Blick, der die Bedürfnisse des Volkes scharf erfaßte, in derselben Weise reformierend auf dem Gebiete des Schulwesens wie Melanchthon in Sachsen; im Anschluß an die kursächsische Schulordnung erschienen hier unter dem Einflusse Bugenhagens eine Reihe von Schulordnungen (Braunschweig, Lübeck, Pommern), welche nur nach den örtlichen Verhältnissen voneinander abweichen. Die Verpflichtung zu christlicher Erziehung und zur Gründung von Schulen knüpft er an die Taufe; die Schule ist ihm also ein kirchliches Institut. — In der **braunschweigischen Schulordnung** (1528) wird neben den lateinischen Jungenschulen auch der deutschen Jungenschulen und Jungfrauenschulen gedacht, in

denen die heranwachsende Jugend zu tüchtigen Bürgern und geschickten Hausmüttern herangezogen werden sollte; dagegen werden die Winkelschulen verboten. Diese Schulordnung ist vorbildlich für die übrigen Schulordnungen geworden. Besonders gewichtig ist in dieser Schulordnung die Fürsorge für brauchbare Schulmänner, für gute Leistungen und einen moralischen Lebenswandel der Erzieher, für ihre Besoldung und sonstige Versorgung. Auch wird hier die Scheidung der Schulen in Volks- und Gelehrtenschulen, die sich schon im Mittelalter vorbereitet hatte, gesetzlich anerkannt, obwohl auch Bugenhagen noch annimmt, daß auch solche Knaben, die sich nicht dem Gelehrtenberufe widmen wollten, dennoch die Lateinschulen behufs Aneignung einer allgemeinen Bildung besuchen. Der Hauptlehrgegenstand in den deutschen Schulen war natürlich der Religionsunterricht, und dieser bestand auch bei Bugenhagen in der Hauptsache im Memorieren des Katechismus und einiger Bibelstellen; es bekundet sich jedoch bei ihm das Bestreben, die Kinder einzuführen in das Verständnis dessen, was sie lernen, und die abstrakten Lehren des Katechismus durch die biblischen Geschichten zu veranschaulichen. Außerdem sollten die Kinder in Gesang, Lesen und Schreiben unterrichtet werden; das Rechnen wird dagegen nicht erwähnt, obwohl es in damaliger Zeit für den Bürgerstand ein Bedürfnis und demgemäß auch in demselben gepflegt war. In den Dörfern mußte sich Bugenhagen meistens mit dem Katechismusunterricht begnügen, nur in wenig Fällen gelang es ihm, auch einen Leseunterricht zu erreichen. Seine Hauptsorge wendet natürlich auch Bugenhagen der Lateinschule zu, denn er zählte in gewissem Sinne zu den Humanisten; sein Bildungsgang war von humanistischem Geiste geleitet, und mit Humanisten stand er in Briefwechsel; im ganzen schließt er sich aber bezüglich des Lateinschulwesens an Melanchthons „Sächsischen Schulplan" an, doch gönnte er, im Gegensatz zu letzterem, auch der deutschen Sprache in der Lateinschule ein bescheidenes Plätzchen und sucht den Religionsunterricht zu vertiefen.

7. In Süddeutschland wirkte in ähnlicher Weise **Brenz**, unter dessen Einfluß die **württembergische Schulordnung** von 1559 erschien; sie nimmt die Verstaatlichung des Schulwesens mit klarem Bewußtsein und ausdrücklicher Begründung zum erstenmal in Angriff und umfaßt demgemäß das ganze Schulwesen mit seinen verschiedenen Stufen und Schulgattungen. Die „deutschen Schulen" sollen in allen Dörfern und Städten errichtet und in ihnen Knaben und Mädchen gesondert in Lesen, Schreiben, Religion und Kirchengesang, ab und zu auch im Rechnen unterwiesen werden; die Heilige Schrift soll den Lesestoff liefern. Die Lehrer dieser Schulen sollen sich vor der Landesbehörde (Kirchenrat) einer Prüfung unterziehen, in welcher sie darthun sollten, ob sie die zum Unterricht notwendigen Kenntnisse besitzen; auch wurde angeordnet, daß durch Gerichtsschreiberei, Büttel- und Schützendienst das Schulhalten nicht vernachlässigt werden sollte. Die Gemeinde hat

die deutsche Schule zu unterhalten und der Staat führt die Oberaufsicht; eine Verpflichtung zum Besuch bestand nur gegenüber den Katechismusübungen am Sonntag.

8. In Hessen erschien schon 1526 eine Verordnung, welche bestimmte, daß in allen Orten Schulen sein sollten, in welchen die Knaben und Mädchen im Lesen, Schreiben und Religion, die Mädchen auch in Handarbeiten unterrichtet würden; die Gemeinde sollte nur taugliche Leute für dieses Geschäft erwählen, aber auch für ihr völliges Auskommen sorgen, damit sie sich dem Berufe völlig widmen können. In den Mädchenschulen soll unter der Leitung von Lehrfrauen nicht bloß in Religion und Lesen, sondern auch in Nähen und Stricken unterrichtet werden. Auf dem Lande war aber noch kein Interesse für die Bildung vorhanden; hier begnügte man sich mit dem Katechismusunterricht, der anfangs von dem Geistlichen unter Beihülfe des Küsters, später aber von dem letzteren allein abgehalten wurde; er bestand bloß in Vor- und Nachsprechen, Einüben und Überhören. Beim Anstellen eines Kirchendieners (Küsters) wurde daher darauf geachtet, daß er das mit dem Küsterdienst verbundene Amt eines Katecheten verwalten konnte; konnten die Küster lesen, was selten vorkam, so wurde ihnen auch der Leseunterricht, der im Interesse des Katechismusunterrichts erteilt wurde, übertragen. Interesse für eine wirkliche Volksbildung durfte man unter den bestehenden Verhältnissen vom Volke nicht erwarten; vom Herrendienst und von der Arbeit auf der Scholle ganz in Anspruch genommen, zog das Landvolk Knaben und Mädchen von früh auf zur Hülfeleistung in Hof und Feld heran; die Kunst, Gedrucktes oder Geschriebenes entziffern zu können, erschien ihm wie ein Zierrat, ohne den ein Bauersmann glücklich zu leben und selig zu sterben vermöchte; in den unteren Bevölkerungsschichten der Städte herrschte dieselbe Anschauung. Mit der Zeit erkannte jedoch auch das Volk den Wert der Bildung; doch erst gegen das Ende des 16. und im Anfang des 17. Jahrhunderts wird die Einrichtung, daß sich die Dorfjugend auch an Wochentagen zum Unterricht im Katechismus, Lesen, Schreiben, Rechnen und Singen versammelt, allgemeiner. — Landgraf Philipp der Großmütige hatte 1535 eine „Ordnung" erlassen, in welcher es heißt: „Die Schulen soll man mit tüglichen, frommen, gelerten, Gottzfürchtigen leuten bestellen und die selbigen in ihres leibes narung und notturfft versorgen, damit sie nicht in ihrer Arbeit und Dienst ablessig, faul vnd vnfleissig, sondern trew vnd willig behalten werden. Vndt dieweyl die arbeyt der Schulen groß vnd doch höchlich von nöten ist, soll an einem yeden ort, was die schüler geben sollen, geordnet werden, damit sich die schulmeister in irer leibs notturfft erhalten mögen. Es sollen an allen Orten, da schulen seint, die predicanten fleissig anhalten und bitten, das man die Kinder zur schul halte, vnd lernen lasse vnd den armen schulern, inlendisch und außlendisch vmb Gottes

willen gebe, doch das sollichs alles mit ordennung und glümpflicher bescheidenheit geschehe.“ Langsam, sehr langsam wurde diese Ordnung auf dem Lande zur Durchführung gebracht. In den Ratsprotokollen der Stadt Bingen aus dem Jahre 1571 findet sich ein Eintrag über die Anstellung eines Kinderschulmeisters, worin demselben neben andern Pflichten auch auferlegt wird, „sich der Winkelwirtshäuser, loser, leichtfertiger Gesellschaft, des Spielens, Vollsaufens, Haderns, Balgens, der Schlägerei und anderer Untugenden zu enthalten,“ desgleichen auch „mit keinem andern Amt, wie Advozieren, Prokurieren oder Supplizieren befassen“. Georg I., der Fromme, Landgraf von Hessen-Darmstadt, schenkte der Volksschule seine volle Aufmerksamkeit; er gründete in den katzenellenbogischen Ämtern dreizehn neue Landschulen und in Verbindung mit dem Waisenhause in Darmstadt eine Armenschule, darin die Knaben deutsch lesen, schreiben und rechnen lernen, sonderlich aber in der Religion belehret werden.

9. In Kursachsen waren natürlich die Einwirkungen der Reformation auf das Schulwesen am meisten und am frühesten zu verspüren; aber eine Volksschule im wahren Sinne der Wortes hat die Reformation hier so wenig geschaffen, wie anderwärts. Schulen gab es auch in Sachsen schon vor der Reformation, es waren Kloster- und Dom-, Pfarr- und Stadtschulen; allmählich erst entwickelte sich nach der Reformation unter dem Einfluß der politischen Gemeinde und des Staates aus der Verbindung der „Kirchenlehre“ mit der „Schreib- und Leseschule“ eine Art Volksschule und aus dem Küsteramt das Schulmeisteramt. — Einen großen Fortschritt in der Entwicklung des sächsischen Schulwesens bedeuten die „General-Artikel“ vom Kurfürsten August I. vom Jahre 1580, welche sich eng an die württembergische Schulordnung anschließen und das Schulwesen gesetzlich regeln. An die Stelle der Kinderlehrer trat nun die Schule, in welcher vom Küster neben Religion noch das Lesen, Schreiben und Rechnen gelehrt werden sollte; dieser Unterricht sollte nicht mehr in der Kirche, sondern in einem besonderen Hause, dem Schulhause, oder, wenn ein solches nicht beschafft werden konnte, reihum in den Häusern der Eltern stattfinden. Da kein Ort mehr ohne Schule sein sollte, so sollte bei der Auswahl der Kirchendiener darauf gesehen werden, daß dieselben auch schreiben und lesen konnten; zum Schulbesuche waren jedoch nur die Knaben verpflichtet. Der vierte Abschnitt der Schulordnung von 1580 handelt besonders „von deutschen Schulen in Dörfern und offenen Flecken“; man schritt zu der Einrichtung dieser Schulen, weil man an diesen Orten keine Lateinschulen aus Mangel an Geld und Schülern einrichten konnte. Die Winkelschulen wurden verboten, weil durch sie nicht „allein denen vom Rat verordneten Schulmeistern an ihrer Nahrung etwas abgebrochen, sondern auch falsche und unreine Lehre in die Kinder eingeschoben und fortgepflanzt werden kann“. „So der Schulmeister die Schulkinder mit Nutz lehren will, so soll

er die Kinder in drei Häuflein teilen. Das eine, darinnen diejenigen gesetzet, so erst anfahen, Buchstaben zu lernen; das andere die, so anfahen zu syllabieren; das dritte, welche anfahen zu lesen und zu schreiben." Besonders soll darauf gesehen werden, daß die Kinder den Katechismus Luthers auswendig lernen und recht verstehen und begreifen; desgleichen sollen die Kinder in den Kirchengesängen unterrichtet und geübt werden. Die Schulmeister sollen die Kinder an ein sittliches und frommes Leben gewöhnen, sollen sie zum Katechisunterricht in die Kirche führen, dort Ordnung halten und die Kinder examinieren, ob sie die Predigt verstanden und behalten haben; sie sollen auf gute Ordnung und gutes Betragen in der Schule und beim Weg zur und von der Schule sehen. „Es sollen aber die Schulmeister in dem Züchtigen die Rute gebührlichen gebrauchen, die Kinder nicht übel anfahren, bei dem Haar oder denen Ohren ziehen, um den Kopf schlagen und dergleichen; sondern in dem Strafen ziemliche Maß, zu Besserung derer Kinder, halten, und sie von der Schule nicht abschrecken." Wenn „die Unterthanen eines Ortes beneben ihrem Pfarrer" einen Mann zum Schulmeister wollen, so sollen sie ihn zum Superintendenten schicken; derselbe soll ihn examinieren, um „zu erlernen, ob er derselbigen Schule fürstehen möge, und keinen konfirmieren, er lege denn zuvor seine gute Kundschaft und Zeugnis seiner Geburt, ehrlichen Lebens und Wandelns für. Seie auch in Religionssachen nicht irrig, sektisch oder abergläubisch, sondern der reinen, wahren, christlichen, Augsburgischen unveränderten Confession zugethan; verstünde den Katechismum und wisse denselbigen der Jugend verständlich fürzugeben und sie darinnen einfältiglich zu unterweisen; auch habe guten Verstand und Bericht, die Kinder mit Buchstaben, Syllabieren, Lesen und Rechnen genugsam und nützlich zu lehren: soll auch eine ziemliche, leserliche Handschrift machen und dieselbe die Jugend nachzuschreiben und zu lehren mit Nutzen fürgeben können". Wenn der Schulmeister „von seinen Dienst abstehen wollte", so soll er „solchen ein Vierteljahr zuvor abkünden, damit man beizeiten einen andern bekommen möge"; jederzeit aber soll er dem Pfarrer und der „Orts-Oberkeit" gehorsam sein. Damit die Schulmeister ihren Dienst treulich verrichten, so sollen die „Pfarrer selbigen Orts die Inspektores sein, auch alleinige in acht oder vierzehn Tagen unversehens, doch zu gelegener Zeit sich in die Schule verfügen, sehen und acht nehmen, wie sich der Schulmeister gegen die Schuljungen mit Lehre und Disziplin halte, auch selber etliche darunter im Katechismo, Buchstaben, Syllabieren, Lesen, Schreiben examinieren, damit er erkundigen möge, ob der Schulmeister fleißig und was er vor Frucht bei denen Kindern schaffe."

10. Aus diesen Darlegungen ersehen wir, daß sich die Anfänge des Volksschulwesens einerseits in den Pfarrschulen (Kinderlehre) und anderseits in den Lese-, Schreib- und Rechenschulen finden, und

daß an der Errichtung solcher deutschen Schulen die politische Gemeinde resp. der Staat einen wesentlichen Anteil hatte. Die Reformation hat die Errichtung und Entwicklung dieser Schulen gefördert, denn sie rief das Bedürfnis des Lesens behufs der Lektüre von Bibel und Katechismus hervor, weil jeder evangelische Christ sich auf Grund der heiligen Schrift seine Glaubensüberzeugung bilden sollte. Luther und die Reformatoren überhaupt empfahlen daher die Errichtung von Schulen in Stadt und Land; der „Unterricht der Visitatoren" legt den Pfarrern ans Herz, Sonntags den Kindern und Dienstboten in der Kirche die Gebote, den Glauben und das Vaterunser vorzusprechen, zu erklären und einzuprägen. Infolgedessen erschienen die verschiedenen Verordnungen, in denen wenigstens die Unterweisung im Katechismus durch den Küster verlangt wird. Es war ganz naturgemäß, daß in dieser Entwicklungsperiode die Schule noch in der engsten Verbindung mit der Kirche stand, da sie ja den kirchlichen Religionsunterricht in sich aufgenommen hatte und sich im Küster und Pfarrer die einzigen Personen zum Unterrichten in der Schule und zur Leitung derselben fanden. Die alten Schreib-, Rechen-, Lese- und Winkelschulen bestanden aber noch immer fort; offenbar war es der Mangel an eigentlichen und wohleingerichteten Volksschulen und die Unzulänglichkeit des Elementarunterrichts in den Lateinschulen, was die Kinder immer noch in diese Schulen trieb. Die wesentlichsten Lehrgegenstände in diesen Schulen sind das deutsche Lesen und Schreiben, deutscher Stil und deutsche Elementargrammatik, sowie das Rechnen; indem man nach der Reformation die Religion zu diesen Fächern setzte und sie alle in einer Schule vereinigte, hatte man die deutsche Schule, die damalige Volksschule. Die Winkelschulen waren Privatschulen; sie gerieten oft in Kampf mit den städtischen Schulen, denen sie die Kinder entzogen, und wurden daher oft verboten; da sie aber besser lesen, schreiben und rechnen lehrten und die Zucht in ihnen menschlicher war, so erhielten sie immer wieder Schüler. Der Besuch der Schule war den Eltern freigestellt; schon bei der Organisation des höheren Schulwesens stellten sich den Reformatoren so viele Hemmnisse und Schwierigkeiten entgegen, daß die Verwirklichung der allgemeinen Volksschule unmöglich war und man sich mit dem moralischen Schulzwang begnügen mußte. In der Entwicklung des Schulwesens der Reformation nimmt Melanchthons sächsischer Schulplan der Zeit nach die erste, Bugenhagens Schulordnung die zweite und die württembergische die dritte Stelle ein; an sie schlossen sich die andern Schulordnungen an, faßten sie zusammen und ergänzten sie. Sie alle müssen mit dem Maßstabe der Zeit gemessen werden; und von diesem Standpunkte aus kann man sie nur als einen wesentlichen Fortschritt unseres Schulwesens betrachten, als Schriftstücke, welche eine Fülle der wertvollsten pädagogischen Gedanken enthalten und denen wir die Anfänge des Volksschulwesens verdanken.

Mit den Anfängen des Volksschulwesens hing aber naturgemäß auch die Entwicklung des Volksschullehrerstandes zusammen; wie wir in dieser Zeit nur die Anfänge, nur die Keime eines Volksschulwesens suchen dürfen und finden, so auch nur die Anfänge und Keime eines Volksschullehrerstandes. Auch bei ihm zeigt sich naturgemäß der enge Zusammenhang mit der Kirche. An jeder Kirche war ein Kirchendiener (Meßner, Glöckner, Sigrist, Opfermann, Küster) der die Glocken zog, den Gesang leitete, die Opfergaben sammelte und bei der Spendung der Sakramente Handreichungen that; war der Pfarrer verhindert, die Kinderlehre (Einübung der Hauptstücke, Sprüche und Gebete) zu halten, so übertrug er diesen Dienst dem Küster, ja bald wurde er zum regelmäßigen Geschäft des Küsters. Diesem Küster übertrug man nun auch den Lese- Schreib- und Rechenunterricht in den deutschen Schulen und machte ihn so zum Schulmeister; als solcher aber trat er aus dem Kirchendienst heraus und unter die Aufsicht des Staates. Hier und da gab es auch Lehrer auf dem Dorfe, welche für den Schuldienst eine gewisse fachmännische Vorbildung genossen hatten; so gab es um 1600 im Nassauischen schon einige Lehrer von Ruf, die junge Leute aufnahmen und in kurzer Zeit für das Schulmeistergeschäft ausbildeten; andere lernten von ihrem Vater, der Schulmeister war, lesen, rechnen, schreiben, den Katechismus und die Kirchenmelodien und übten daneben sich auch im Küsterdienste. Manchmal widmeten sich auch studierte Leute, deren es damals im Überfluß gab, dem niederen Schuldienst mit der Hoffnung, später an eine Lateinschule zu gelangen; aber oft mußten sie ihr ganzes Leben auf dem Dorfe zubringen. An anderen Orten aber mußte man auch den Schuldienst solchen Personen anvertrauen, die nicht dazu berufen waren; „Gemeindeschmied und Schulmeister“, „Tuchscherer, dann Schulmeister und zugleich Küster“, hörte man nicht selten. Es kam nicht selten vor, besonders im 17. Jahrhundert, daß der Küster das Handwerk betrieb und die Frau den Schuldienst versah, so gut und so schlecht, wie ihr Mann es konnte. — Eine Art Lehrerbildung fand bei den Lehrerzünften, die sich in den Städten bildeten, statt; die Lehrzeit dauerte 7 Jahre; die Eltern mußten Lehrgeld bezahlen, wogegen der Lehrling die löbliche Schreib- und Rechenkunst lernte; die Schullehrlinge waren an den Kleidern kenntlich. War die Lehrzeit vorüber, so fand eine Prüfung statt, nach deren Bestehen der Lehrling einen Lehrbrief erhielt und Geselle oder Unterlehrer, später Meister wurde. Von einer solchen Prüfung (Modisten-Examen) welche um das Jahr 1620 stattfand, wird berichtet: „Es soll Examinandus einen teutschen Periodum mit denen dazu gehörigen signis distinctionis machen, und auch darinnen vor Augen legen, welche und was für Wörter mit Versal oder großen Buchstaben geschrieben und wie Wörter eines solchen Periodi syllabizirt oder recht abgeteilet werden müßten. — Was ist Orthographia? Wie soll eine wohl proportionirte Feder präparirt und zum Gebrauch

schicklich gefaßt werden? Wievielerlei Arten sind der deutschen Schriften? Was haben die Buchstaben der deutschen Schriften für ein Fundament und worauf beruhet ihre Zierde und sonderlicher Wohlstand? Wie werden die Buchstaben der teutschen Schriften ordentlich zergliedert und zerstreut? Was für Buchstaben sollen in ihrer Vollkommenheit auf gerader Linie stehen? Welche sollen über der Linie gleich hoch sein? unter der Linie gleich tief? ob und unter der Linie aber in gleicher Höhe und Tiefe sein? Was ist Arithmetica und was lehret sie? Was ist eine Zahl? Worzu wird das Eins angenommen und was für Eigenschaften hat das Null? Was sind die fürnehmsten Eigenschaften der Zahlen und wie werden sie zum Gebrauch gezogen? Was sind gebrochene Zahlen? Ist's auch nützlich, darum zu laborieren und sowohl die Jugend als andere darin zu informieren? Was ist und lehret Regula de Tri? Was hat sie für eine Ordnung und wie wird damit procediret? Warum multipliziert man die mittlere und hintere Zahl miteinander und dividiert das Produkt durch die erstere und vordere Zahl? Woher hat dieser Prozeß seinen Grund und Demonstration? Was ist Progressio und wie vielerlei sind Progressiones? Was ist Algebra oder Cott? und was für signa oder Zahlen werden dazu gebraucht? Was sind Radices? Wie extrahiert man radicem quadratum und cubicum? und wozu dient solche Extraction? Was sind Binomina und Residna? und wie werden sie den Speciebus applicirt? Was ist die Diff. einer Chilio heptaciosio heptagontatepragonal-Zahl? Wie wird solche generiert? und vom primo termicro an bis auf den Sechton extendriert?" — Der Mangel an Küstern welche des Lesens, Schreibens und Rechnens mächtig waren, einerseits und die Weigerung vieler Gemeinden, den Schuldienst besonders zu bezahlen, anderseits verhinderten die Errichtung von niederen Schulen (Küsterschulen); sie waren daher noch meistens nur in den Schulordnungen, selten in der Wirklichkeit zu finden. Daß sich Kirche und Gemeinde resp. Staat in die Verwaltung dieser Schulen teilten oder vielmehr beide sie gemeinsam ausübten, lag in der Natur der Sache, in der Entwicklung dieser Schulen; denn neben oder mit dem Schuldienst hatten die Küster auch den Kirchendienst zu versehen, und die Kinderlehre oder vielmehr der konfessionelle Religionsunterricht war eigentlich eine Sache der Kirche. Doch kam es auch vor, daß in Pfarrgemeinden der Pfarrer den Schuldienst ohne Zustimmung der Gemeinde und umgekehrt in den Nebengemeinden (Filialen) die Gemeinde ohne Zustimmung des Geistlichen besetzte. Da die meisten Küster dem Handwerkerstande angehörten, so führten sie, schon durch ihre dürftige Besoldung dazu gezwungen, ihr Handwerk neben Schul- und Kirchendienst weiter; ja, man gab solchen Schulmeistern, die kein Handwerk vorher erlernet, sondern sich dem Studium gewidmet hatten, den wohlmeinenden Rat, noch spät ein Handwerk zu erlernen, um sich redlich zu ernähren.

Auch den niederen Schulmeistern wies man bald wie den höheren allerlei Nebeneinkünfte zu, — Schankgerechtigkeit, Zuweisung der Kirchenbußen, Ortsschreibereien, Einladungen zu Taufe und Hochzeit, Schreiben von Hochzeitsbriefen u. dgl., Aufwarten bei Mahlzeiten u. s. w. „Wo man den Schulmeister braucht, muß er aufwarten; was sonst die Gemeinde zu verrichten, muß er sich unbeschwert einstellen und gebrauchen lassen," solche Klagen hörte man seitens der Lehrer vielfach; vor allem ist er Gemeindeschreiber und Rechnungsführer, hier und da auch Einnehmer. Aber für alle diese Dienste war die Bezahlung sehr gering, selten sicherte man den niederen Schulmeister in Städten ein festes Gehalt. Die für den Winter gemieteten „Dinglehrer" zumal erhielten von den Eltern der Kinder die Umgangskost und einen sehr kärglichen Lohn; auch hatten sie in der Regel keine Schulstube, sondern zogen mit ihren Kindern von Haus zu Haus. — Die Schulräume der niederen Schulen waren meistens noch dürftiger als die der Lateinschulen; in den Städten benutzten oft beide Schulen einen und denselben Schulraum. Schlimmer stand es natürlich auf den Dörfern; da die Küster selten eine Dienstwohnung hatten, so hielten sie die Schule in Privatwohnungen, die für diesen Zweck gemietet, auch wohl freiwillig hergegeben wurden. In den elendesten Hütten resp. Räumen waren hier oft die Kinder zusammengepfercht, und übel war es mit Luft und Licht bestellt, zumal nur im Winter Schule gehalten wurde, da die Kinder im Sommer auf dem Felde beschäftigt waren. — Unregelmäßig saßen die Kinder in dem niedrigen und engen Raume während des geistlosen Unterrichts, durch den die Handbeschäftigung des Küsters nicht unterbrochen wurde. Man begann mit dem Hersagen des Katechismus; dann traten die Kinder einzeln mit dem Lesebüchlein heran, um anzusagen oder sich verhören zu lassen. — Für diesen Unterricht entstanden auch bald die nötigen Schulbücher; außer Melanchthons „Der Kinder Handbüchlein" erschien 1537 von Val. Ickelsamer eine „Teutsche Grammatik". Er setzte schon an die Stelle des Buchstabierens das Lautieren, teilte die Buchstaben in Lautgruppen und machte auf die Aussprache derselben aufmerksam, indem er z. B. lehrte, das R werde so hervorgebracht, wie wenn ein Hund knurre. An ihn lehnte sich Jordans „Laienschul" (1533) an, in welcher die Buchstaben durch Bilder von Worten gelehrt wurden, welche den Buchstaben zum Anlaut hatten. „Den angehenden Schülern, so der Buchstaben Erkenntnis und ihre Bedeutung noch nicht wissen oder erkennen, soll man nicht das ganze ABC, wie es nach der Ordnung steht, erstmal fragen, wie denn bisher von den verdrossenen und unfleißigen Lehrmeistern geschehen und noch täglich von etlichen geschieht, sondern ihnen allein die fünf Lautbuchstaben zu Anfrag und Aneignung vorschreiben und ihnen dieselbigen bedeuten. Denn wenn man ihnen das Alphabet nach der Ordnung vorlegt, so erlernen sie die Buchstaben durch Gewohnheit nur allein auswendig kennen, wie man sonst wohl Sprüche

und Liederlein erlernt, kommen aber doch zu langsam zur Erkenntnis eines jeden Buchstabens. Man soll den Schülern, sobald sie nur die fünf Buchstaben kennen und aussprechen können, von Stund an auch dieselben lehren schreiben und abmalen und so ferner bei allen Buchstaben." Jakob Grüßbeutel gab 1534 ein „Stimmbüchlein" heraus, welches ebenfalls die Laute veranschaulichte. Er gab auch ein Lehrbuch heraus: „Die rechte Weis ꝛc. Zahlen von 1 bis 100, 200 u. s. w. bis 1000 mit arabischen und römischen Zahlzeichen" darzustellen. A. Rieses „Rechnung nach der lenge nach der Linichen und Feder" (1529) fördert ganz besonders den Rechenunterricht. — Die Zucht stand hinsichtlich der Strenge und Roheit hinter derjenigen der Lateinschulen nicht zurück, waren doch bei Schülern und Lehrern dazu dieselben Bedingungen vorhanden; Rute und Stock, Schimpfen und Fluchen spielten dabei die Hauptrolle. „Nicht anders als mit Schrauben, Pochen, Balgen, mit Schlägen, Zupfen, Rupfen fahren sie die Schüler an und plagen sie, so daß ihnen eingeschärft werden mußte sich zu bezwingen, daß sie die Knaben nicht auf eine barbarische und henkerische Weise traktieren, ja nicht, wie bisweilen geschehen, Löcher in den Kopf schlagen, das Fleisch der Beeren an den Fingern solcher maßen zerquetschen, daß das Blut zwischen den Nägeln herausspritzt, oder Büschel Haare ihnen ausreißen oder sie sogar mit Füßen treten." — Die Visitationen, welche natürlich seitens der Geistlichen abgehalten wurden, galten mehr dem Küster als dem Lehrer und den Schülern, denn der Küsterdienst war das Hauptamt; wurde dieses vernachlässigt, so konnte schon die Absetzung erfolgen, während man hinsichtlich des Schulamtes weniger empfindlich war. Man durfte auch hinsichtlich des letzteren, namentlich in den Dörfern, noch keine besonderen Ansprüche an Lehrer und Schüler stellen, denn den ersteren fehlte es meistens an Interesse, Zeit und Fähigkeit, bei letzteren fehlte der für die Jugend heilsame Zwang und hier um so mehr, als Unterricht und Zucht nicht geeignet waren, Interesse und Liebe bei den Schülern zu wecken. Nur sehr langsam kam es aber den Eltern zum Bewußtsein, daß die Schulbildung nicht ganz unnütz, ja daß sie notwendig sei, vor allen Dingen um der Seelen Seligkeit, um des Katechismus und Gottesdienstes willen; und so gewöhnten sich Eltern und Kinder allmählich an die Schule, und diese gewann allmählich Halt und Boden im Volke. Je mehr man in der protestantischen Kirche die Lehre betonte und in der Auffassung derselben auseinanderging, desto notwendiger war der Unterricht darin, und dieser bedingte wieder das Lesen und Schreiben; in einzelnen Gegenden Deutschlands war es auch wachsender Wohlstand oder ein regeres geistiges Leben, welche der Errichtung von Volksschulen förderlich waren.

11. Die Reformation hat, wie sich aus den vorangegangenen Darlegungen ergiebt, die Volksschulen nicht geschaffen, aber sie hat neben und mit dem fortgeschrittenen Kulturleben das Bedürfnis nach

Bildung auch in den niederen Ständen geweckt und gepflegt und den bestehenden niederen Schulen, den Schreib-, Lese- und Pfarrschulen, neues Leben eingehaucht. Durch die von den Reformatoren eingeführten Visitationen wurde die Zahl der Schulen und Lehrer, die Organisation der einzelnen Schulen, das Einkommen jeder Stelle und die Einkommenquellen aktenmäßig verzeichnet und so der Boden für die Entwicklung des Volksschulwesens geschaffen und in demselben die ersten Keime zur Entwicklung desselben gelegt. Und wie die Reformation auch auf die katholische Kirche wohlthätig einwirkte, so hat sie auch indirekt die Entwicklung des Schulwesens in katholischen Ländern gefördert. Vor allen Dingen aber hat sie dazu beigetragen, daß sich der Staat seiner Aufgabe als Kulturträger mehr bewußt wurde und sich daher auch um das Bildungswesen mehr als seither bekümmerte; die Reformation bezeichnet den Beginn des staatlichen Bildungswesens im Gegensatz zum kirchlichen. Der Staat erläßt Schulordnungen meistens in Verbindung mit Kirchenordnungen und unter Beihülfe der Kirche oder ihrer Diener; das Schulwesen wird somit ein Teil der staatlichen Verwaltung, wobei wieder eine reine Scheidung zwischen kirchlichen und staatlichen Zwecken nicht stattfindet. Als nationale Kulturaufgabe muß sich aber die Bildungsarbeit auf das ganze Volk erstrecken, denn für den Staat ist das wahre Maß der Bildung nicht in der Höhe der Bildung einzelner Geister, sondern in der Höhe der Bildung aller Angehörigen des Staates gegeben; ja sie muß gerade bei derjenigen Klasse des Volkes besonders einsetzen, in welcher das geringste Maß der vorhandenen Bildung auch die geringste Entwicklung der thätigen Selbstbildung hervorbringt, welche doch das Ziel und den Reichtum der geistigen Welt der staatlichen Gemeinschaft ausmacht. Je mehr also die Kultur fortschreitet und das nationale Staatsleben zur Entwicklung kommt, desto mehr wird der Staat das Volksbildungswesen in seinem Volksschulwesen zu seiner Hauptaufgabe machen; und die Entwicklung des Schulwesens in der nachfolgenden Zeit wird uns deutlich zeigen, daß in den in der Kultur fortschreitenden Staaten der Schwerpunkt der Bildungsarbeit von Jahrhundert zu Jahrhundert mehr in die Bildung des Volkes durch die Entwicklung des Volksschulwesens fällt. Und je mehr dies der Fall ist, desto mehr wird die Volksbildungsfrage ein Teil der staatlichen Verfassung und das Volksschulwesen ein Teil der staatlichen Gesetzgebung und Verwaltung werden. Als oberster Grundsatz muß von derselben die allgemeine Schulpflicht, der Schulzwang, festgehalten werden, also die Nötigung der Eltern, ihre Kinder vermittelst der Schule an der Volksbildung teilnehmen zu lassen; daran aber schließt sich als zweiter Grundsatz und notwendige Folge des ersten der unentgeltliche Volksschulunterricht. Daß das alles aber eine langsame, teils sehr verschiedene und durch andere Faktoren gehemmte und unterbrochene Entwicklung fordert, ist klar; kirchliche,

soziale und wirtschaftliche Verhältnisse und Beziehungen wirken auf diese Entwicklung teils hemmend, teils fördernd ein. Indem das Bildungswesen aber verstaatlicht wird, wird es ein Teil des staatlichen Erziehungswesens, während es vorher ein Teil des kirchlichen Erziehungswesens war; alle wahre Bildung soll nach ungemessener Freiheit des Geistes streben, alle Erziehung zur bewußten Einordnung des Einzelnen unter das Ganze, daher soll die staatliche Erziehung den Einzelnen in das soziale Ganze des Staates einordnen. Und daß diese Einordnung bei allen ohne Zwang und mit Bewußtsein geschieht, dazu bedarf der Staat wieder des Volksbildungswesens. Alle diese Fragen müssen aber erst von der wissenschaftlichen Pädagogik theoretisch erörtert und klar beantwortet werden, bevor sie von den Staatsmännern erfaßt und die Wirklichkeit darnach gestaltet werden kann; die wissenschaftliche Pädagogik muß zunächst den Kampf mit der kirchlichen aufnehmen. Während die Herrschaft der Kirche zum ersten und letzten Prinzip der Erziehung den kirchlichen Glauben macht, scheidet die Wissenschaft von diesem Glauben die Lehren der Ethik und formuliert die ersten Prinzipien der ethischen, allgemein menschlichen Erziehung. Die kirchliche Pädagogik und somit das kirchliche Bildungswesen beruht auf den kirchlichen Dogmen, d. h. dem formulierten Ausdruck eines historischen Stadiums in der Entwicklung einer Religion zu einer Kirche, und jede Kirche hat die Neigung, ihre kirchlichen Dogmen aus historischen Sätzen zu Artikeln einer göttlichen Offenbarung zu machen; sie verurteilt damit aber dann nicht bloß diejenigen, welche dieselbe nicht gläubig annehmen, sondern fast noch mehr diejenigen, welche über Wahrheit und Berechtigung derselben nachdenken, und stellt diese Dogmen als absolute, für den arbeitenden Gedanken unantastbare Wahrheiten hin. Sie muß dann wieder notwendigerweise fordern, daß die Bildungsarbeit des ganzen Volkes in allen seinen Klassen diese Dogmen als die absolute Grundlage für Bildung und Erziehung zugleich anerkenne; damit aber hört die Berechtigung des Geistes zur freien Selbstthätigkeit nicht bloß in der Schule, sondern auch in der Selbstbildung des Volkes und in der Wissenschaft auf; das Dogma der Kirche wird somit zur absoluten Grenze der geistigen Entwicklung der Völker in ihrer freien, selbstbildenden Arbeit. Die wissenschaftliche Pädagogik dagegen stützt sich auf die Lehren der Anthropologie und Ethik und fordert eine freie Entwicklung des menschlichen Geisteslebens; sie läßt den Glauben als freie, innere Überzeugung aus dem menschlichen Geistesleben als einen organischen Teil desselben hervorwachsen. Da in dieser Zeit eine solche wissenschaftliche Pädagogik nur in ihren Keimen vorhanden ist, so kann auch das staatliche Bildungswesen nur spurenweise auftreten; die allgemeine Erziehung behält selbst da, wo der Staat sich des Volksbildungswesens bemächtigt, einen kirchlichen Charakter, um so mehr, als sich der Staat der alten

Bildungsvermittler, der Geistlichen, bediente und staatliche und kirchliche Zwecke und Aufgaben miteinander vermischte. Die wissenschaftliche Pädagogik hatte im Humanismus wieder die Grundsätze einer echt menschlichen Erziehung da aufgesucht, wo sie ohne Kirche gegolten, im klassischen Altertum; aber dieser fehlte der nationale Inhalt, der nationale Bildungsstoff; die Reformation nahm unter Beseitigung der rein kirchlichen Erziehung jene theoretische Pädagogik zwar in sich auf, gab ihr aber auch keinen allgemein nationalen Inhalt durch einen nationalen Bildungsstoff, sondern setzte nur in der Hauptsache an die Stelle des kirchlichen den christlichen Glauben, der aber bald wieder zu einem kirchlichen wurde. Aber sie erkennt doch den Wert und die Berechtigung der freien, inneren Bildung für jeden an und giebt derselben in der deutschen Bibel ein wertvolles Bildungsmittel; sie beschränkt anderseits dieselbe und hemmt sie in ihrer Entwicklung durch die Einführung des kirchlichen Katechismus als Schulbuch. Sie erkennt die Berechtigung der staatlichen Bildungsarbeit und den Wert der menschlichen Bildung neben der kirchlichen an, aber sie ordnet nicht bloß innerlich, sondern auch äußerlich die staatliche Bildungsarbeit und die menschliche Bildung der kirchlichen ein und unter, sie vermischt beide zum Nachteil der ersteren. Erst allmählich entwickelt sich so eine wissenschaftliche Pädagogik, ein pädagogischer Stand (Lehrerstand) mit pädagogischer Fachbildung und ein staatliches Volksbildungswesen. Daß diese Entwicklung im evangelischen Teile Deutschlands leichter und rascher von statten ging, als im katholischen, läßt sich aus den vorhergehenden Darlegungen leicht erklären; die katholische Kirche, welche völlige Unterwerfung des Denkens unter die kirchlichen Dogmen fordert, muß die Herrschaft über das Bildungswesen beanspruchen und kann ein staatliches Bildungswesen weder anerkennen noch fördern. Denn die katholische Kirche muß, ihrem Prinzip gemäß, nicht bloß die freie Forschung, sondern sogar die Bedingungen derselben einerseits und ihre Verbreitung anderseits als im absoluten Widerspruch mit ihren Grundlagen und Bestrebungen erklären; sie muß also das staatliche Bildungswesen, welches beide Aufgaben erfüllt, bekämpfen, muß auf dem Standpunkte des mittelalterlichen rein kirchlichen Bildungswesens stehen bleiben und alles aus demselben fernhalten, was als Ergebnis der Wissenschaft ihren Dogmen und damit ihrer Herrschaft gefährlich war. Die evangelische Kirche hat das Prinzip der freien Forschung anerkannt, sie ist ja aus demselben hervorgegangen; sie kann daher eigentlich auch dem staatlichen Bildungswesen, das ebenfalls aus ihm geboren wurde, nicht feindlich gegenübertreten und muß auch im Prinzip wenigstens die Aufnahme der Ergebnisse der freien Forschung in den Bildungsinhalt gutheißen.

12. Die Pflege des Jugendunterrichts auf protestantischem Gebiete erzeugte jedoch auch in katholischen Ländern entsprechende Be-

strebungen; es ist das Verdienst des Konzils von Trident (1545 bis 1563), die Notwendigkeit erkannt zu haben, auch auf diesem Gebiet sich nicht vom Protestantismus überflügeln zu lassen. Allerdings hatte dieses Konzil einem solchen Unterricht seine scharfen Grenzen gezogen, indem es zum Dogma erhob, daß niemand die lateinische Vulgata anders erklären dürfe, als es die Kirche thut, und daß niemand ohne Erlaubnis der kirchlichen Behörde die Bibel in der Muttersprache lesen dürfe; auch behielt sich die Kirche das Recht vor, das Drucken oder Lesen gewisser Bücher zu verbieten. Die Mitglieder der im Jahre 1540 vom Papste bestätigten Gesellschaft Jesu, die Jesuiten, haben in pädagogischer Hinsicht die Aufgabe, durch Erziehung, Unterricht und Pflege der Wissenschaft im kirchlichen Sinne und Geist den der Kirchenlehre feindlichen Humanismus unschädlich zu machen und die Scholastik wieder zur Herrschaft zu bringen; sie haben auf die Entwicklung des Schulwesens in den katholischen Ländern einen großen Einfluß ausgeübt. Sie gründeten überall Niederlassungen, Kollegien, die in der Regel mit einer Lehranstalt verbunden wurden; diese waren anfangs nur zur Heranbildung von Ordensmitgliedern und des katholischen Klerus bestimmt, der vor dem neuen Geist der Zeit geschützt und zur Lösung der Aufgabe des Ordens befähigt werden sollte. In dem ersten Entwurf der Konstitution der Gesellschaft Jesu (1556) nimmt der Abschnitt von den Schulen einen verhältnismäßig geringen Raum ein; man hatte hauptsächlich die Ausbildung der Ordensmitglieder im Auge, doch sollten auch andere Schüler nicht ganz ausgeschlossen sein. Mit der Zeit jedoch wandte sich ihre Lehrthätigkeit auch den Massen, besonders aber immer in erster Linie den leitenden Ständen zu, um sich ihrer zu versichern; in Deutschland, Österreich und in den romanischen Ländern breiteten sich die Jesuitenschulen rasch aus, so daß am Ende des 16. Jahrhunderts die Bildung des katholischen Klerus, Adels und der Fürsten fast ganz in den Händen der Jesuiten lag. Der Jugendunterricht wurde von den Päpsten als die nächste Aufgabe des Ordens bezeichnet. Ein abschließender Lehrplan für die Jesuitenschulen erschien 1599, und ist bis in unser Jahrhundert nichts Wesentliches an demselben geändert worden. Die humanistischen Schulen in Paris und Löwen waren ihnen bezüglich des Unterrichts vielfach Vorbild, sie standen also mit Sturm u. a. auf demselben Boden, woraus sich manche Ähnlichkeiten erklären lassen. — Erziehung für das Jenseits vermittelst einer diesem Ziel möglichst entsprechenden Erziehung für den Lebensberuf in der Welt, das ist das jesuitische Erziehungsideal; damit aber haben die Jesuitenschulen die Aufgabe, für den Orden und dadurch für die römische Kirche, für das Reich des Papstes zu erziehen. Nicht die individuelle Ausbildung eines religiös-sittlichen Charakters durch Unterricht in der Religion, den Wissenschaften, der Litteratur, Kunst und Philosophie ist Zweck

der Jesuitenschulen, sondern Abrichtung für den Dienst des Ordens und durch ihn für den Dienst der Kirche. — Die Hauptsache im Lehrplan der Jesuiten ist die äußere Organisation der Schule. Die Leiter und Lehrer sind natürlich Mitglieder des Ordens; nur für den elementarsten Unterricht im Lesen, Zeichnen und Schreiben können andere Lehrer angenommen werden. Die oberste Leitung hat der Ordensgeneral; er kann Schulen errichten und Lehrer und Leiter willkürlich ernennen und abberufen; jede Staatsaufsicht bezüglich der Lehrer oder des Unterrichts ist ausgeschlossen. An der Spitze einer Ordensprovinz steht der Provinziale, welcher die Aufsicht über die in seinem Bezirke liegenden Kollegien führt und jährlich die Schulen derselben visitieren muß. Die Leitung der Schule liegt in den Händen des Rektors, der sich nicht am Unterricht beteiligt und dem Provinzial eingehende Berichte über seine Schule zu erstatten hat; die Aufsicht über das Lehrverfahren führen die Präfekten. Die Schüler teilen sich in solche, welche für den Orden bestimmt sind, in Pensionäre und in Externe. — Erziehung und Unterricht gehen Hand in Hand; volle Hingabe an den Orden ist das Ziel bei den Pensionären, Geneigtheit für die Bestrebungen desselben das Ziel bei den Externen. Die Regel ist das Internat mit klösterlicher Zucht; Gehorsam ist die Kardinaltugend des Jesuitenzöglings, religiöse Übungen, Lob, Auszeichnungen und Strafen sind die Mittel dieser Erziehung; das Hauptmittel aber ist die Ämulatio (Wetteifer). „Damit die Schüler in den Studien mehr gefördert werden, wäre es gut, einige an geistiger Kraft sich Gewachsene zu bezeichnen, die sich durch einen heiligen Wetteifer gegenseitig herausfordern". Die Ämulatio, die Reizung und Benützung des Ehrgeizes, spielt in dem jesuitischen Schulwesen eine große Rolle; sie ist die eigentliche Triebkraft, wodurch der ganze Mechanismus im Gang erhalten wird. Die Schülerbeamten, welche scheinbar an der Leitung der Anstalt teilnehmen, werden nach den Resultaten der monatlichen Skriptionen bestimmt; Wettkämpfe im Wissen zwischen einzelnen Schülern, öffentliche Prüfungen und Preisverteilungen standen im Dienste der Ämulatio. Alles ist aufs Äußerliche, auf den Schein, auf den Nutzen berechnet; wie das Bildungsideal der Jesuiten im Grunde im bloßen mechanischen Wissen besteht, so ist das Erziehungsideal eine mechanische Tugend. Dementsprechend sind auch die Mittel der Erziehung und Bildung. Der Zögling steht beständig unter Aufsicht; einer dient als Aufpasser des andern. Wenn auch die Prügelstrafe aus der Praxis nicht verschwand, so sucht man sie doch durch eine individualisierende Behandlung des Zöglings und die Beaufsichtigung entbehrlich zu machen; eine milde und humane Behandlung wird angestrebt. Als Grundsatz für die Anwendung von Strafen gilt, daß sie möglichst der Natur des Vergehens angepaßt sei und die Besserung des Schülers zum Ziel habe. Die körperliche Erziehung wird sehr be-

rücksichtigt; man legt auch besonderen Wert auf gute Manieren und Gewandtheit im geselligen Verkehr. Die jesuitischen Lehranstalten zerfallen in niedere und höhere Fachschulen. Die ersteren haben die Aufgabe der Gymnasien und einen sechsjährigen Lehrkursus. Der Hauptlehrgegenstand ist Latein, denn dieses ist für die Jesuiten nicht bloß die Kultursprache der Kirche, sondern auch die Universalsprache der allen Nationen angehörenden Ordensglieder und in allen Ländern der Erde befindlichen Lehranstalten; die Muttersprache darf nur in den unteren und mittleren Klassen geredet werden und kommt dann nur noch beim Übersetzen zu ihrem Recht. Beim Lateinunterricht hat man nicht die formelle Bildung als solche im Auge, auch der Inhalt wird nicht berücksichtigt; nur „Fertigkeit in Kunst und Stil", d. h. Aneignung der lateinischen Sprache wie einer lebenden in Rede und Schrift ist der Zweck des Lateinunterrichts in den Jesuitenschulen. Mathematik und Realunterricht wurden anfangs vollständig vernachlässigt; doch haben die Jesuiten in späterer Zeit den veränderten Zeitverhältnissen Zugeständnisse gemacht. Der Religionsunterricht besteht im Erklären und Memorieren des Katechismus; eigentlich steht ja der ganze Unterricht im Dienste des kirchlichen Religionsunterrichts, denn jede Gelegenheit soll zu religiös-sittlichen Belehrungen benutzt werden. Das Lehrverfahren ist bis ins Einzelne fest geregelt und besteht in Vorlesen, Auslegen, Wiederholen, Auswendiglernen, Abfragen und Aufschreiben. Bei der Behandlung der Schriftsteller, — Inhaltsangabe, sprachliche Zergliederung, Erarbeitung grammatisch-stilistischer Regeln, Sacherklärung, Bildung des lateinischen Ausdrucks durch Übung und Anwendung —, zeigen die Jesuiten eine klare Auffassung der psychologischen Vorgänge und der Unterrichtsaufgaben. Übung und Einübung sind aber immer die Hauptsache im jesuitischen Unterricht; infolgedessen werden nur die rezeptiven und reproduktiven Seelenkräfte in Anspruch genommen und ausgebildet, die geistige Aneignung und Durchdringung, die Weckung und Stärkung der Denkkraft dagegen absichtlich fern gehalten. — Die Jesuiten bilden sich natürlich ihre Lehrer selbst aus und zwar theoretisch und praktisch; der Orden hatte stets tüchtige Lehrkräfte zur Verfügung, die sich ohne jede äußere Sorgen allein ihrem Berufe widmen konnten. Jeder Jesuit hat vier bis sechs Jahre als Lehrer durch die unteren Klassen hindurch Unterricht in den Gymnasialfächern zu erteilen; Interesse und Befähigung bestimmen dann diejenigen, welche sich dauernd dem Lehrerberuf widmen und in den oberen Klassen unterrichten. In jeder Klasse ist nur ein Lehrer thätig, wodurch das Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler inniger und die Zucht erleichtert wird, auch führt der Lehrer seine Klasse gewöhnlich vier bis fünf Jahre fort. — Die Jesuitenschulen waren also nicht besser und nicht schlechter als die humanistischen Lateinschulen dieser Zeit; das Schlimme ist, daß sie im großen und ganzen

auch im 18. und 19. Jahrhundert noch auf demselben Standpunkt stehen, auf dem sie im 16. Jahrhundert standen, während die humanistischen Schulen doch einigermaßen sich den veränderten Zeitverhältnissen anpaßten. Allein das liegt im Zweck beider Schulen; die Jesuitenschulen waren und blieben Kirchenschulen, welche eine rein kirchliche und keine allgemeine Menschenbildung anstrebten, die humanistischen Schulen sahen in der Folgezeit in der letzteren immer mehr ihren Zweck. Es läßt sich nicht bezweifeln, daß die Jesuitenschulen manche Vorteile vor den humanistischen Schulen voraus hatten, — gute Schulhäuser, Spielplätze, vorgebildete Lehrer, einheitliche Organisation, einheitlichen Lehr- und Unterrichtsplan und Anschauungsmittel. Die Lehrerbildung hat allerdings neben den Licht- auch ihre Schattenseiten; bei der genauen Personalkenntnis, die sich die Oberen von ihren Ordensgliedern verschaffen können, hält es nicht schwer, die tauglichsten für den Lehrerberuf auszuwählen, aber da jeder Jesuit vor dem eigentlichen Studium unterrichten muß, so befinden sich die unteren Klassen in der Hand junger, unerfahrener und nicht genügend vorgebildeter Lehrer; von einer eigentlichen pädagogischen Ausbildung ist überhaupt keine Rede. Daß der Unterricht zu geistigem Mechanismus und die Zucht zu mechanischer Dressur führt, das liegt im Prinzip der jesuitischen Bildung, deren Zweck die äußere Ab- und Zurichtung, nicht Bildung und Veredlung des inneren Menschen ist. Daß sie den Ehrgeiz als Haupterziehungsmittel benutzen, ist an und für sich nicht tadelnswert, denn er ist ein natürlicher Trieb; aber sie haben ihn einseitig gepflegt, so daß er der sittlichen Charakterbildung schädlich wurde und Eifersucht, Überhebung und Neid im Gefolge hatte. Wo der Ehrgeiz wie hier das herrschende Bildungsmotiv ist, da kommt das unmittelbare Interesse an Wissen und Wollen nicht zur Geltung; das Äußere, die Leistungen geben anstatt der Gesinnung den Ausschlag bei der Beurteilung. Daß sie die Frömmigkeit pflegen, ist jedenfalls sehr zu billigen, aber bei ihnen ist, entsprechend der Bestimmung des Ordens, die Frömmigkeit identisch mit einseitiger Rechtgläubigkeit und läuft in Heuchelei und Scheinheiligkeit aus, welche auf die Sittlichkeit einen nachteiligen Einfluß ausüben. Die Jesuiten beschäftigen sich noch heute mit allen Gebieten menschlichen Wissens, aber sie wissen den Ergebnissen der Forschung immer solche Seiten anzugewinnen (nicht abzugewinnen), durch welche dieselben getrübt und im Sinne des Kirchentums und Dogmatismus abgeändert werden, womit sie dem Ultramontanismus und der Orthodoxie die Waffen im Kampfe gegen die freie Wissenschaft liefern. Um die Volksbildung haben sich die Jesuiten wenig bekümmert; sie haben wohl Armenschulen gegründet, in denen die Kinder in den Elementen des Glaubens nach dem von Canisius nach Luthers Vorbild verfaßten Katechismus unterrichtet wurden; aber diese standen ganz im Dienste des Ordens, nicht in dem der Volksbildung.

13. Das Tridentiner Konzil hat die allgemeine Bildung nur soweit berührt, daß sie dieselbe für den Priester ausschließlich von der Erlaubnis des Bischofs abhängig macht, für den Laien dagegen durch das von ihr erzeugte System der Censur absolut verurteilt; der Bildungsthätigkeit im Volke wird die Parochialschule zu Grunde gelegt, deren Aufgabe darin besteht, daß der Geistliche „an den Sonntagen und andern Festtagen die Kinder seiner Parochie in den Elementen des Glaubens und des Gehorsams gegen Gott und die Eltern belehre.“ Damit ist die Entstehung eines Volksschulwesens und eines Volksschullehrerstandes ausgeschlossen; die katholische Kirche hat nie ein staatliches Bildungswesen anerkannt und wird ein solches ihren Prinzipien gemäß als zu Recht bestehend nie anerkennen, und wo ein solches sich doch gegen ihren Willen bildet, da sucht sie es unter ihren Einfluß zu bringen und kirchlich zu gestalten. Die Volksbildung in den katholischen Ländern blieb infolgedessen weit zurück hinter der in evangelischen Gebieten; wohl suchten einzelne Kirchenobern nach dem Konzil zu Trient im 16. und 17. Jahrhundert durch allerlei Erlasse die Errichtung von niederen Schulen zu fördern, aber sie fanden kein Entgegenkommen; die Jesuiten hielten Predigt und Beichte geeigneter und für ausreichend, um auf das Volk zu wirken, denn ein aufgeklärtes und unterrichtetes Volk konnten sie nicht wünschen. Die Salzburger Kirchenversammlung von 1569 bestimmt, daß Schulen in allen Städten, Märkten und Flecken der Kirchenprovinz errichtet, in welcher die Jugend in der Wissenschaft, besonders aber in Gottesfurcht und guten Sitten unterrichtet werden sollte. Es gab auch fromme Vereine, die sich der Jugendbildung widmeten und unter Aufsicht der Kirche standen, z. B. „die Christenlehrbrüderschaft“, „Orden der frommen Schulen“ u. s. w. Aber es ist klar, daß die Kirche hierbei nie die allgemeine Volksbildung, sondern nur die kirchliche Bildung im Auge hatte; der Volksbildung an sich trat sie, die ganz von den Jesuiten beherrscht war, feindlich entgegen. — In Bayern wurde auf Veranlassung des Kurfürsten 1548 die erste Schulordnung entworfen, und in Städten und Flecken wurden nun Schulen errichtet, die neben Latein, Katechismus und Kirchengesang auch die deutsche Sprache, Lesen, Schreiben und Rechnen pflegen durften; ja sogar auf Dörfern findet man um die Mitte des 16. Jahrhunderts solche Schulen. Es wurden auch seitens einzelner Bischöfe Verordnungen erlassen, daß die Hausbesitzer des Schulbezirks oder die Gemeindekasse Beiträge zur Unterhaltung der Schule und besonders zur Bezahlung des Lehrers entrichten sollten oder daß der Meßner für den Schuldienst aus den Zehnten, den Kircheneinkünften oder den Beisteuern einzelner Pfarrangehörigen bezahlt werden sollte und durch Übernahme eines Schreiberpostens sein Einkommen verbessern durfte. Diese Lehrer sollen vor der Anstellung sich über eine gewisse Bildung und eine sittliche Lebensführung ausweisen; sie sollen in allen Dingen ein Vorbild sein. Die

Pfarrer sollen über die Schule wachen und den Lehrer zur Erteilung des Unterrichts nach den zu Trient gegebenen Vorschriften anleiten; „der Schullehrer ist mit seinem Gehilfen der Jurisdirektion des Pfarrers, nicht aber des Magistrats unterworfen, wenn er auch von diesem eine Besoldung erhält.“ Aber die Jesuiten ließen es nicht zu einer Volksschule kommen; sie waren schon mißgünstig auf die Anfänge der allgemeinen Volksbildung; 1578 suchte daher die bayrische Regierung um „vieler erheblicher Ursachen willen“ die Dorfschulen und in den Städten und Flecken auch die von ihr errichteten Lateinschulen wieder aufzuheben. Man wies dabei auf die bestehenden Jesuitenschulen hin, welche vollständig das Bedürfnis befriedigten; die Dorfschulen aber, so sagte man, entzögen nur die Kinder der Arbeit und förderten den Mangel an Dienstboten. Die bayrischen Landschaftsverordneten ließen zwar diese Gründe nicht gelten und betonten ganz besonders die Notwendigkeit des Unterrichts auch für Bauern, Gewerb- und Handeltreibende, so daß immerhin die einmal bestehenden Schulen erhalten blieben, wenn sie auch nur kümmerlich ihr Dasein fristen konnten. Unter diesen Umständen blühten in den katholischen Ländern, in denen sich doch das Streben nach Bildung auch nicht ganz unterdrücken ließ, die Winkel- und Klippschulen, die auch in den protestantischen Ländern trotz des Kampfes der Rektoren, Schulmeister und Küster nicht verschwanden, besonders da, wo es an niederen Schulen fehlte. — Wo die Volksbildung in katholischen Ländern in dieser Zeit eine besondere Förderung erhielt, da war es das Verdienst einsichtsvoller Erzbischöfe und Fürsten; zu ihnen gehört der Erzbischof Wolf Dietrich von Salzburg, welcher als Freund der Wissenschaft, der Kunst und der Schule bezeichnet wird. Im Jahre 1594 erschien von ihm eine „Vnderweisung für die Teutsche Schulmaister der Stadt und des Erzstiftes Salzburg, die auferziehung der Jugend anbetreffend“. Er rechnet die Fürsorge für die Unterweisung der Jugend zu dem, was für die zeitliche und ewige Wohlfahrt der Menschen dient. Vor allen Dingen fordert er, daß die Schulmeister ein religiös-sittliches Leben führen und in der Religion bewandert, „darneben auch auf des lesens, schreibens und rechnens, soviel zum Schuelhalten vonnöthen, wohl erfahren seyn“. Der Schulmeister soll bei der Entwicklung der ihm anvertrauten Jugend ein zweifaches Ziel im Auge behalten; er soll mit Sorgfalt über die sittliche Bildung wachen und in gleicher Weise die materielle Kultur des Geistes seiner Zöglinge fördern. Dementsprechend muß er die Kinder fleißig im Katechismus und Evangelium, aber auch im Buchstabieren, Lesen, Schreiben und Rechnen unterweisen. Auch für die körperliche Entwicklung soll Sorge getragen werden; der Unterricht soll durch Pausen unterbrochen werden, in denen die Jugend essen und trinken kann; die Schulstube soll reinlich gehalten, gekehrt und geräuchert werden. Der Schulmeister soll endlich „bey vnd mit der straffung vnd züchtigung ihrer Schuel Jugend ein

gebührliche Maß und Beschaidenhait brauchen, des Kopfs und andere Glider verschonen". Da die Arbeit eines treuen und fleißigen Schulmeisters „nit wol genung belohnt werden khann", so soll ihm gestattet sein, neben seinen festgesetzten Bezügen noch „quatemberlich" einzuheben von einem „Burgers Kindt", das anfängt zu buchstabieren, 20 Kreuzer, das neben dem Lesen auch das Schreiben lernt, 30 Kr., und das das Rechnen lernt, einen Gulden; von Adelskindern durfte er noch mehr nehmen, jedoch soll er nicht unbescheiden sein, und arme Kinder soll er unentgeltlich unterrichten.

III. Die Entwicklung der Pädagogik im Zusammenhang mit dem Kultur- und Geistesleben und in ihrem Einfluß auf die Gestaltung des Schulwesens unter dem Einfluß des Realismus in Verbindung mit der Kirchenlehre.

1. Die Entwicklung des Kultur- und Geisteslebens unter dem Einfluß des Realismus in Verbindung mit der Kirchenlehre.

Das Lebensgefühl des Individuums in seiner natürlichen und gesellschaftlichen Existenz war durch den Humanismus und die Reformation mächtig gehoben worden; seine Kräfte strebten nach frischer und voller Bethätigung. Durch die Lösung der kirchlichen Gebundenheit des Geisteslebens, durch Verwerfung des Glaubensgehorsams und der Werkheiligkeit treten alle jene Gewichte außer Wirksamkeit und Kraft, die im Interesse des seelischen Heils die menschliche Arbeit unterdrückt und verkümmert haben. Die Erfüllung der kirchlichen Werke war keine Bedingung mehr für die Erlangung der Seligkeit, die Abwendung vom bürgerlichen und staatlichen Leben konnte die religiöse Vollkommenheit nicht mehr ausmachen, die Gründung der Familie und die Erfüllung der bürgerlichen und staatlichen Pflichten konnten das seelische Heil nicht mehr beeinträchtigen oder gefährden; vielmehr soll die Überwindung der Welt durch hingebende Arbeit zur menschlichen Läuterung beitragen und dadurch dem Heilsweg dienen. Überall, auf dem politischen wie auf dem geistigen und religiösen Gebiete ringen sich neue Kräfte empor, und überall sind es die Mittel einer gesteigerten Intelligenz, mit denen sie den Kampf führen; wer also in diesem Kampfe siegreich sein wollte, der konnte es nur mit Hilfe einer höheren Geisteskraft sein. Unter den neuen Aufgaben der menschlichen Arbeit ist daher die erste die der Wissenschaft und Erkenntnis; und wie der Humanismus zu den Quellen der klassischen Philosophie und die Reformation zu den ursprünglichen Quellen des

Christentums zurückgekehrt waren oder doch zurückkehren wollten, so mußte die Philosophie, die Meisterin der Wissenschaft und Erkenntnis, die Erkenntnis ebenfalls aus ihren ursprünglichen Bedingungen unabhängig von allen Traditionen der Vergangenheit ableiten. Sie sucht die Erkenntnis der Dinge kraft der menschlichen Vernunft; und da sie die Möglichkeit dieser Erkenntnis voraussetzt, so muß sie die Natur der Dinge zu ihrem Objekt und die Erklärung aller Erscheinungen, auch der geistigen, aus dem Wesen der Natur zu ihrer Aufgabe machen. Schon Roger Bacon und Dante Alighieri hatten diese Arbeit aufgenommen, der Humanismus hatte sie fortgeführt, allerdings in einseitiger Richtung, im Realismus wurde sie zunächst vollendet. Nicolaus von Kues (1401—1464) steht noch im Mittelalter, doch finden sich bei ihm schon Ansätze vom Humanismus und Realismus; die Welt ist ihm die sichtbare Erscheinung des unsichtbaren Gottes, in dem sie von Ewigkeit war und der durch sie thätig ist. Die Lebensbewegung in der Welt erscheint bei ihm als eine Entfaltung des göttlichen Lebens; es taucht also hier die Idee der Entwicklung im Sinne eines Fortschreitens aus sich selbst auf. Ihm nahe verwandt ist Giordano Bruno (1548—1600), der sich schon mehr dem Realismus zuneigt; das Leben hat sich bei ihm schon mehr von der Religion und der Spekulation in Welterkenntnis und die Bewegung des Diesseits verschoben und nimmt kühn den Kampf gegen das Alte auf, wobei ihm das neue astronomische Weltbild die beste Hilfe leistet. Nicht in menschlichen Dingen will er Gott suchen und verehren, sondern in der Natur und dem unverletzlichen Naturgesetz; durch eine geistige Arbeit, durch das Erkennen der Natur kann der Mensch Gott finden und sich dadurch ein unendliches Leben erringen. Um aber zu dieser Erkenntnis zu gelangen, muß erst der scholastische Schutt weggeräumt und dem Individuum die volle Freiheit und Unbefangenheit der Forschung gegeben werden. Bei Montaigne wird mit allen Waffen von Scharfsinn, Witz und Spott die künstliche und verwickelte Kultur angegriffen, welche das Individuum tausendfach einengt und am Gebrauch seiner Kräfte hemmt; aber er läßt es dabei bewenden und sucht sich mit den überkommenen Mächten bequem abzufinden, statt sich ihnen mit gewaltsamer That entgegenzuwerfen. Diese finden wir erst bei Baco von Verulam, dem ersten Vertreter des Realismus; er zeigt, wie man in die Natur eindringen und ihre Kräfte und Gesetze kennen lernen kann.

Die von den genannten Denkern angebahnte Arbeit kam in eine besondere Bahn durch das eigentümliche Problem, welches Bacon sich als Lebensarbeit gestellt hatte, durch das Problem der technischen Bewältigung der Natur, der Ausdehnung der Macht des Menschen über die äußere Welt. Bacon von Verulam (1561—1626) hatte auf Reisen vielfache Erfahrungen gesammelt, die Unfruchtbarkeit der Scholastik und die Einseitigkeit des Humanismus erkannt und die Überzeugung gewonnen, daß der Mensch sich die Natur nicht durch

magische Mittel, sondern nur durch genaue Erkenntnis ihrer Kräfte und Gesetze unterwerfen kann; für diesen Zweck mußte man aber vor allen Dingen eine neue Methode des Studiums der Natur entdecken, um mit ihrer Hilfe ihre Geheimnisse zu erforschen. Denn solches naturerschließendes und naturbeherrschendes Wissen war trotz aller Arbeit der Jahrtausende noch nicht vorhanden, was offenbar nicht an dem Mangel geistiger Kraft, sondern an einem unrichtigen Verfahren, an einer falschen Methode lag; man hatte seither versäumt, in die Natur einzudringen, hatte sich mit einer oberflächlichen und subjektiven Auffassung der Dinge und Erscheinungen begnügt, schnell allgemeine Sätze aufgestellt und aus ihnen Folgerungen abgeleitet. Die Alten lebten so sehr in der Welt der Gedanken, daß sie nicht scharf beobachten und sinnliche (objektive) und geistige (subjektive) Auffassung unterscheiden lernten. Der Humanismus glaubte sich alle naturwissenschaftlichen Kenntnisse durch die Schriften der Alten aneignen zu können; der Mysticismus setzte an die Stelle der alten Klassiker die Bibel und erklärte sie für die Quelle aller Weisheit. Baco aber erkannte, daß nur durch ein Ausgehen von der Erfahrung eine Erneuerung der Wissenschaften und der Philosophie möglich sei; „der Mensch," sagt er, „thut und versteht nur so viel, als er durch Beobachtung und Reflexion von dem Laufe der Natur erkannt hat, weiter reicht weder sein Wissen noch sein Können." Nicht von allgemeinen Begriffen und Prinzipien, wie die Scholastik, darf man daher bei wissenschaftlichen Studien ausgehen, sondern man muß mit der vorurteilslosen Wahrnehmung und Beobachtung der Dinge und Erscheinungen beginnen, dann nach den wesentlichen Bedingungen jeder Erscheinung suchen, von den unwesentlichen absehen und so die wirkenden Ursachen erkennen; nur auf diese Weise können wir zur Kenntnis der Gesetze, die in den Erscheinungen das Bleibende sind, gelangen. Der scholastischen Methode wurde so die induktive Methode, dem Idealismus der Realismus gegenübergestellt. Seither waren alle Erfindungen und Entdeckungen nur zufällig gemacht worden; es sollte jetzt, so wollte es Baco, eine allgemeine Methode der Erfindung und Entdeckung aufgesucht werden, mit welcher man die Natur erkennen und dadurch unterwerfen kann, indem man ihre Kräfte und Gesetze enthüllt und so den Weg erkennt, um sie zur Förderung unseres Wohlseins zu verwenden. Bei den einzelnen Daten der sinnlichen Anschauung ist dabei zu beginnen, Schritt für Schritt zu allgemeinen Gesetzen aufzusteigen und das Gewonnene immer neu an den Thatsachen zu prüfen; es ist falsch, von einzelnen Thatsachen gleich zu letzten Axiomen zu schreiten, man muß vielmehr ganz langsam verallgemeinern und allmählich zu den höchsten Axiomen aufsteigen. Zur Unterstützung der Erfahrung muß das Experiment, die künstliche, absichtlich herbeigeführte Erfahrung dienen; mit dem Experiment versetzen wir die Natur in die Notwendigkeit, etwas zu thun, was sie von

sich aus nicht gethan hätte; wir erhalten dabei nicht bloß ein Endergebnis, sondern ersehen auch den Verlauf des Prozesses im einzelnen, was für die Bildung des Urteils sehr wertvoll ist. Alle übrigen Erfahrungen sind mehr oder minder zufällig, denn der Gegenstand und die Ausdehnung der Beobachtung hängen von dem wechselnden Laufe der Dinge ebenso wie von der Absicht des Beobachters ab; nur beim Experiment hat es derselbe in der Hand, das, was er kennen lernen will, rein darzustellen und, indem er die Bedingungen herbeiführt, die Natur zu bestimmten Wirkungen zu zwingen. Das Experiment ist schon ein Stück jener Macht, welche der Mensch durch sein Wissen über die Natur ausübt, denn nur mit einem gewissen Grade von bereits erworbenen Kenntnissen lassen sich fruchtbare Experimente anstellen. Es sind Fragen an die Natur, auf welche, wenn sie richtig gestellt sind, auch eine richtige Antwort erfolgen muß; durch das Experiment erhält die Methode den Charakter der vollen Sicherheit, und dabei wird die Geistesthätigkeit im höchsten Grade in Anspruch genommen, denn es bedarf scharfer Überlegung, um die Erscheinungen auseinanderzuhalten, zu verknüpfen und das Wesentliche vom Unwesentlichen zu trennen. Der erste Teil von Bacos „Instauratio magna“ (Große Erneuerung) handelt über den „Wert und die Vermehrung der Wissenschaften“ und will eine Übersicht über die Wissensgebiete seiner Zeit geben; der Plan ist aber unausgeführt geblieben; der zweite Teil beschäftigt sich mit der Methodik der Wissenschaften (Novum Organon). Baco konnte selbstverständlich mit den geringen Hilfsmitteln seiner Zeit nur den Weg anbahnen zum Aufbau der Wissenschaften mittelst der induktiven Methode; aber er hoffte, daß mit den Erfindungen zugleich die Kunst des Erfindens fortschreiten und man so nicht nur zur Erkenntnis der Natur, sondern auch zur wahren Philosophie und Religion gelangen werde, und schon hatte Galilei den Weg beschritten, den Baco in seiner Schrift darlegt. Die von ihm empfohlene allgemeine Methode der Erfindung war eine Verirrung; der große Mangel seiner Methode ruht in der vollständigen Außerachtlassung der mathematischen Deduktion. Aber es bleibt ihm das Verdienst, im allgemeinen die Wissenschaft und Philosophie auf den Weg der Erfahrung verwiesen und im Empirismus (Realismus) die Keime zur Entwicklung einer neuen Welt- und Lebensanschauung gelegt zu haben. Er selbst ist noch befangen in den mittelalterlichen Anschauungen und im kirchlichen Dogma und stellt sich den Ansichten des Copernikus, Galilei und Keppler gleichgültig, wenn nicht gar feindlich gegenüber; er leugnet, daß die Gottheit und die unsterbliche Seele der Menschen jemals einer wissenschaftlichen Erkenntnis unterzogen werden könnten und trennt so die Theologie völlig von der Philosophie. In der Naturerklärung macht er von den Geistern, welche in der Kosmologie und Physiologie der neuplatonisch-scholastischen Weltanschauung eine große Rolle spielen,

den ausgedehntesten Gebrauch; er konnte sich hier und anderwärts von den alten Welt- und Lebensanschauungen nicht frei machen. Je wirrer und trostloser die Gegenwart und das Diesseits sich gestalteten, desto mehr machte sich bei tief angelegten Naturen, welche nach einem festen Halt suchten und den Weg dazu vermittelst der Wissenschaft und Philosophie noch nicht finden konnten, die Forderung des Gemüts geltend; daher fanden auch mystische Lebensanschauungen immer wieder fruchtbaren Boden. Meistens sind die führenden Geister dieser Zeit, die trotz des Druckes von oben her die Entwicklung zur Freiheit und Aufklärung fordern, autoritäre Geister, Männer der strengen Gesetzlichkeit, welche die Ruhe suchen und die Erregung fliehen. Sie beobachten und sammeln Thatsachen, sie disponieren klar und scharf, sie rechnen und schließen, sie suchen Ordnung und Systematik in das Wissen zu bringen. Aber indem sie so zum erstenmal mit allem Rüstzeug der exakten Forschung und Wissenschaftlichkeit der Natur auf den Leib rücken, gelangt die Menschheit zu einer solchen Fülle von neuen Thatsachen und Ergebnissen und gerät so sehr in Gegensatz zu dem Wissen, auf welchem die mittelalterliche Weltanschauung aufgebaut war, daß der Traum ihrer Wiederherstellung, den man anfangs mit so großer Lust und so vielen Hoffnungen geträumt hatte, mehr und mehr in das Nichts sich auflöste. Und gegenüber diesen Männern, welche die Kirchenlehre nicht direkt angriffen, sondern nur eine Methode schufen, die ihr gefährlich werden mußte, war die Kirche, welche die Gefahr wohl erkannte, völlig machtlos; sie selbst hatte ja die Geister durch die Scholastik, den Jesuitismus und die Orthodoxie in diese Bahnen gewiesen. Sie konnte jetzt nichts mehr thun, als die Schriften der vorsichtigen Gegner auf den Index zu setzen oder zu drohen, zu verdächtigen, zu beschimpfen und zu verfluchen. Aber die Methode that dabei ihre ruhige, aufklärende Arbeit am Geiste der Menschheit weiter; sie schärfte seinen Sinn für das Thatsächliche, für das Experiment und die kalte wissenschaftliche Beobachtung, das Vermögen der Kritik, das logische Denken, das Verlangen nach strenger mathematischer Beweisführung. Und hierin muß das Verdienst Bacos gesucht werden; sein wissenschaftliches Interesse, sein vielseitiger Wissensdrang, seine Liebe zur wissenschaftlichen Forschung ohne Rücksicht auf äußere Erfolge und der von ihm betretene Weg zur Gewinnung der Erkenntnisse sichern ihm einen ehrenvollen Platz in der Geschichte der Bildung. Erst jetzt konnte die Scholastik völlig besiegt, erst jetzt konnte die Bildung auf realem und festem Boden auferbaut werden; mit dem Hinnehmen sogenannter offenbarter Wahrheiten auf Treu und Glauben, mit dem blinden Autoritätsglauben war es vorbei; ein ernsthaftes und gewissenhaftes Ringen nach Erkenntnis, eine scharfe Kritik des vermeintlich errungenen Wahrheitsbesitzes, ein methodisch-kritisches Lehren und Lernen trat an dessen Stelle.

2. In Deutschland ließ sich in dieser Zeit, wo ein dreißigjähriger Krieg alles Kultur- und Geistesleben zu vernichten drohte, von dem durch Baco angeregten neuen Leben wenig verspüren. Das Bürgertum war durch den Krieg verarmt; beengt außerdem durch Zunftschranken, lebte die Masse der bürgerlichen Bevölkerung unter der parteiischen und oft genug unredlichen Regierung einer Anzahl wohlhabender Geschlechter fast durchweg im engsten Gesichtskreise dahin. Die Bauern, also die große Masse des deutschen Volkes, waren durch den Krieg noch tiefer heruntergedrückt worden; nur zum kleinsten Teile hatten sie ihre persönliche und dingliche Freiheit von jeder Grundherrschaft behauptet, die .meisten waren erbunterthänig oder leibeigen. Auf dem platten Lande führten die Edelleute, in den Städten die Patrizier, in beiden neben ihnen die Geistlichkeit beider Konfessionen, die dem Volke Unterwürfigkeit unter die herrschenden Stände als Gebot Gottes predigte, das Regiment. Diesem Volke, das so mühselig um die Grundlagen seiner Kultur ringen mußte, fehlte nun auch noch die Einheit der Bildung; zu der alten Scheidewand zwischen Gelehrten und Ungelehrten trat nun auch noch eine neue Scheidewand durch das Eindringen der überlegenen romanischen Bildung, welche die höfischen und adeligen Kreise und einen Teil des höheren Bürgerstandes ergriff und sie vom Volke trennte. Die katholische wie die evangelische Theologie machte den Anspruch auf Herrschaft über die Wissenschaft, welche daher im ganzen sich schwerfällig in den gewohnten Bahnen weiter bewegte. Es ist die Zeit der Vielwisserei (Polyhistoren), jener unendlich gelehrten und unbegreiflich fleißigen Männer, die ungeheure Stoffmengen sich oft aus den verschiedensten Fächern angeeignet haben und in riesigen Folianten anhäufen, aber sie selten zu durchdringen vermochten. Noch tobte in der evangelischen Kirche der gehässige Dogmenstreit, und die Verknöcherung des Glaubens in dem starren Dogmenglauben dauerte fort; die lebendige, aus dem Gemüte quellende, in den Werken der Liebe sich äußernde Frömmigkeit galt ihr wenig gegenüber dem unverbrüchlichen Festhalten an der Konkordienformel. In der katholischen Kirche führte der Jesuitismus die Herrschaft; er beherrschte die Jugendbildung und die Wissenschaft. Doch nicht ganz vermochten Orthodoxie und Jesuitismus das religiöse Fühlen und Denken in die Fesseln der alten Scholastik zu bannen; der einseitigen Betonung der Glaubenssätze gegenüber machte sich immer und immer wieder in der Religion das Recht des Gemütes geltend, wie es in der Mystik und bald darauf im Pietismus zum Ausdruck kam.

2. Die Entwicklung der Erziehungswissenschaft unter dem Einflusse des Realismus in Verbindung mit der Kirchenlehre.

1. Dem Begründer des Realismus, Baco, kommt in der Pädagogik keine führende Rolle zu; aber in zahlreichen Stellen seiner Werke hat er sich über pädagogische Fragen geäußert, was immerhin von Einfluß auf die Entwicklung der Erziehungswissenschaft gewesen ist. Die Pädagogik ist bei Baco die Wissenschaft, die Wege sucht, wie man litterarisch deponierte Kenntnisse von Kindern am zweckmäßigsten übernehmen lassen kann; die Aufgabe der Erziehung wird also hiernach darin bestehen, den gesammten geistigen (intellektuellen und moralischen) Gehalt einer Generation an eine folgende Generation abzuliefern. Baco ist auch hier, wie in seiner Welt- und Lebensanschauung, noch in den Fesseln der Scholastik gefangen; der Gegenstand des Unterrichts ist für ihn nur die Übergabe der fertigen Bildung der Menschheit, wie sie in den Büchern aufbewahrt ist, also nicht der selbstthätige Erwerb durch unmittelbare Naturanschauung. Dennoch macht er einen bedeutenden Schritt über die Scholastik hinaus und leitet damit den Realismus in der Erziehungswissenschaft ein; der Humanismus hatte ihn auch beeinflußt. Er verlangt, daß nur der wertvolle Bildungsstoff an der Hand der Quellen und nicht vermittelst Kompendien der Jugend vermittelt wird; und dieser Bildungsstoff, dieses Wissen, soll auf eine solche Weise in die Seele des Schülers übertragen werden, auf die man selbst ursprünglich dazu gekommen ist, also auf induktivem Wege. „Was die Pädagogik betrifft,“ sagt er weiter, „müßte ich nur kurz so viel sagen: erkundige dich bei den Schulen der Jesuiten; denn Besseres, als diese sind, giebt es nicht.“ Dieser Hinweis kann uns nicht wundern in einer Zeit, wo noch die Scholastik in vielen Lateinschulen die Herrschaft führte; hinsichtlich der äußeren Schulordnung, der konsequenten, einheitlichen Durchführung der auf die Zucht sich beziehenden Regeln und die Vollständigkeit in der Ausgestaltung der Unterrichtsorganisation waren die Jesuitenschulen im Vergleich mit vielen Lateinschulen dieser Zeit mustergültig.

So wenig Baco auch über die Pädagogik gesagt hat, so liegen doch in den angeführten Gedanken die Keime, welche zur Entwicklung einer neuen Periode in der Erziehungswissenschaft führten, zum Realismus; denn diese Gedanken von der Stoffauswahl und Stoffübermittlung sind von Ratich und Comenius weiter verarbeitet worden. Wolfgang Ratke (Ratich, Ratichius, 1571—1635) ist durch die Erfahrung an sich selbst zur Pädagogik getrieben worden; er hat selbst unter der Unterrichtsweise seiner Zeit geseufzt. Er wollte Prediger werden, aber die Sprache fiel ihm zu schwer; er sann und dachte daher über das Studium der Sprache nach und fand, daß man die Sprache nicht, wie es üblich war, mit Hülfe des mechanischen Gedächtnisses und durch Auswendiglernen, sondern hauptsächlich durch Gehör und Gesicht vermitteln solle. Sein ganzes pädagogisches

Streben ging anfangs darauf hinaus, dem Sprachstudium und Sprachunterricht neue Wege zu zeigen, eine neue Lehrkunst für sie zu finden; da er bei dem Nachdenken hierüber die Natur des kindlichen Geistes und des Lehrgegenstandes ins Auge faßte, so kam er auf allgemein didaktische Grundsätze, die auf eine weitgehende Reform des Unterrichts hinausgingen. Was er durch philosophisches und sprachliches Studium über diesen Gegenstand Neues fand, das wurde im Privatunterricht vielfach erprobt; so gewann er nach jahrelanger stiller und ernster Arbeit die Überzeugung, daß man zunächst alle Zweige menschlicher Wissenschaft und menschlichen Schaffens, um sie erfolgreich zu lehren, ihrem Wesen und ihrem Inhalte nach einer erneuten Prüfung, Sichtung und Feststellung unterziehen und den Lehrstoff ohne Vermittlung fremder Sprachen in der Muttersprache des Schülers darstellen müsse. Diese Arbeit unternahm Ratke zunächst, kam aber zur Überzeugung, daß er, um sie erfolgreich vollenden zu können, dazu Mitarbeiter und Geld bedürfe, und beides hoffte er von Fürsten, Städten und Obrigkeiten zu gewinnen; daher legt er seine Pläne, Grundsätze und Ratschläge im Jahre 1612 dem Reichstag zu Frankfurt in einem „Memorial" vor. In diesem verspricht er, nicht bloß zu zeigen, wie man die Sprache schnell und leicht lernen und Schulen einrichten könne, in denen Wissenschaften viel leichter als bisher gelehrt werden, sondern auch, wie man zu einer „einträchtigen Sprache, Regierung und Religion gelangen könne". Ratke wollte durch Einrichtung deutscher Schulen mit deutschem Sprachunterricht, der sich an die lutherische Bibel anschließen sollte, die deutsche, lutherische Sprache im ganzen Reiche zur herrschenden Sprache und die uralte katholische und apostolische, d. h. die lutherische Lehre zur herrschenden Religion machen, so daß auch eine einträchtige Regierung, gegründet auf deutschem, auf Gottes Wort beruhendem Recht daraus hervorgehen werde. Es sollte so die lateinische Sprache aus der herrschenden Stellung verdrängt und die Muttersprache in ihr Recht eingesetzt werden; der Sprachunterricht sollte nach einer naturgemäßen Methode erteilt und so das Auswendiglernen unverstandener Regeln vermieden werden. Das alles aber bedeutete für die damalige Zeit eine völlige Umwälzung des ganzen Schulwesens! Und Ratke hatte sich nicht umsonst an die Fürsten, Städte und Gelehrten gewandt; der Landgraf Ludwig V. von Hessen-Darmstadt, die Herzogin Dorothea Maria zu Weimar, der Fürst Ludwig zu Anhalt-Cöthen und andere Fürsten unterstützten ihn mit Geld, die berühmten Gelehrten Helvicius und Jungius in Gießen, Gualther in Jena u. a. wurden seine Mitarbeiter, und die Städte Weimar, Cöthen u. a. ermöglichten es ihm, Unterrichtsversuche zu machen und in Lehranstalten seine „neue Lehrkunst" zu erproben. Aber Ratkes derbes Wesen, sein oft rücksichts- und taktloses Auftreten und der Mangel an praktischem Geschick schufen ihm so viele Feinde, verwickelten ihn in so viele Streitigkeiten, daß

er es zu dauerndem Erfolg und zu dauernder Anerkennung nicht bringen konnte. Zu diesem Mißerfolg trug auch nicht wenig bei, daß Ratke alle Wissenschaft in Übereinstimmung mit der Bibel bringen und so eine neue Scholastik auf evangelischer Grundlage schaffen wollte, sowie, daß er Religion und Politik in seine Didaktik mischte und sich als fanatischer Lutheraner oft mit der Geistlichkeit überwarf. Auch der Gelehrtenstolz, der nichts von Didaktik wissen wollte und eine Darstellung der Wissenschaften in deutscher Sprache als eine Entweihung der Wissenschaften betrachtete, schuf ihm viele Feinde. Der Spott und die Verdächtigung, die ihm von seiten der Gelehrten zu teil wurden, riefen bei ihm einen rücksichtslosen Eifer hervor, der oft mehr die eigene Person als die vertretene Sache im Vordergrunde erscheinen ließ. Ratke suchte seine Methode an die verschiedenen Orte des Reiches zu verpflanzen; er betonte die Notwendigkeit einer besonderen Vorbildung zum Lehrerberuf und machte selbst den Versuch, Leute, welche Neigung zum Lehrerberuf zeigten, für denselben teils durch freie Vorträge und Unterredungen über Didaktik, teils durch Hospitieren bei seinem Unterrichte auszubilden. Und dieses Streben, sowie seine neue Lehrkunst überhaupt fanden doch auch bei einsichtsvollen Fürsten und Gelehrten Anerkennung; überall herrschte in diesen Kreisen ein Gefühl von geistiger Öde und von Unbefriedigtsein mit dem Erfolge des in Formalismus und Drill erstarrten Unterrichts, so daß Reformvorschläge mit Gier ergriffen wurden. Im Gutachten der Professoren Helvicius und Jungius wird ausdrücklich erklärt, daß es nicht genüge, Sprachen, Künste und Wissenschaften, welche man zu lehren gedenke, gründlich und fertig zu wissen, sondern daß man auch wissen müsse, wie man sie am besten die Schüler zu lehren habe; es sei auch nicht mit der natürlichen Begabung genug, sondern jeder, der ein Lehramt treibe, müsse die Lehrkunst verstehen. Diese Lehrkunst, so erklären sie weiter, biete Ratke, denn er gebe eine Anleitung, wie und mit welchen Mitteln man Sprachen und Künste ohne große Mühe und in kurzer Zeit lehren und lernen, wie man dabei die Kinder nach ihren natürlichen Anlagen behandeln, dem Verstande helfen, das Gedächtnis stärken, das Urteil schärfen und das alles ohne Zwang nach dem freien Lauf der Natur erreichen könne; seine Lehrkunst habe, wie andere Künste, ihre bestimmten Gründe und Regeln, welche sowohl aus der Natur des Verstandes, Gedächtnisses, der Sinne, ja des ganzen Menschen, aber auch aus den Eigenschaften der Sprachen, Künste und Wissenschaften genommen seien. Die wohlwollenden und objektiven Beurteiler erkannten auch die Vorzüge der Ratkeschen Lehrkunst gegenüber der bestehenden Lehrart an; man gestand zu, daß die seitherige Methode der Natur des menschlichen, insbesondere des kindlichen Geistes widerstreite, das Kind verwirre, seinen Geist überbürde, zur Unsicherheit des Wissens führe und die Lust am Lernen ertöte und

zwar durch das mechanische Auswendiglernen, durch die große Zahl von Lehrstunden und die Verschiedenartigkeit derselben an einem Schultage, sowie durch die Verschiedenheit der in den Klassen benutzten Lehrbücher und den Nichtgebrauch der Muttersprache. Man hob dem gegenüber hervor, daß sich die Ratkesche Lehrkunst an den Gang der Entwicklung des kindlichen Geistes anschließe, auf die kindliche Fassungskraft Rücksicht nehme, lückenlos fortschreite und nur ins Gedächtnis aufnehme, was vorher zum Verständnis gebracht worden sei, daß durch den Gebrauch der Muttersprache beim Unterricht die ganze Nation und nicht bloß die Lateinkundigen mit gesamtem Fleiß in Wissenschaften und Künsten arbeiten könne. Man sandte diese Berichte an Fürsten und Obrigkeiten mit der Bitte um Unterstützung bei der Ausführung des großen und wichtigen Werkes; man schickte ihnen „Luthers Trewhertzige Vermahnung an die Bürgermeistereien vnd Rahtsherrn aller Stätte deutsches Landes" u. s. w. voraus und ermahnte Fürsten und Obrigkeiten, für gute Schulen und gute Jugenderziehung zu sorgen, damit es in der Welt besser werde, da eine Besserung in dieser Zeit der religiösen und sittlichen Verwahrlosung nur durch die Schulen kommen könne. So war das Interesse für Ratkes Lehrkunst geweckt. Aber Ratke kam aus den Streitigkeiten nicht heraus, und so oft er auch gedrängt wurde, eine zusammenhängende schriftliche Darstellung seiner Lehrkunst zu geben, es hatte keinen Erfolg; er ließ sich nur auf mündliche Erörterungen und das Niederschreiben einzelner Teile ein. Er wollte niemand das Seine anvertrauen, wenn es nicht von einem Fürsten ihm abgekauft würde und die Mitarbeiter zur Verteidigung seiner Methode verpflichtet würden; dazu mag nicht wenig der Vertrauensbruch und die Veruntreuung seines geistigen Eigentums seitens früherer Freunde neben der eigenen Eitelkeit und Ruhmsucht beigetragen habe, so daß Ratke mißtrauisch geworden war. Wahrscheinlich wollte er sein Werk nicht eher veröffentlichen, bis es vollständig ausgearbeitet und erprobt war. Fürst Ludwig ließ sich nicht dazu bewegen, das Cöthener Schulwesen dem Einflusse der reformierten Geistlichkeit gänzlich zu entziehen; diese aber haßten den starrköpfigen Lutheraner mit seinen Neuerungen und hetzten den Fürsten gegen Ratke auf. Es kam so weit, daß Ratke vom Fürsten von Anhalt-Cöthen in Gefangenschaft gesetzt wurde und erklären mußte, daß er „ein mehrerß gelobt vndt versprochen, als er verstanden und ins Werk richten können". So fristete Ratke die letzten Jahre seines Lebens in kümmerlicher Abgeschlossenheit, ohne daß er mit Befriedigung auf bleibende Früchte der Bestrebungen seines den höchsten und edelsten Zielen rastlos gewidmeten Lebens hätte blicken können.

Was wir von Ratkes **Pädagogik** wissen, findet sich in einzelnen Aktenstücken, Berichten u. dergl. von ihm und seinen Mitarbeitern; eine systematische, zusammenhängende und abgerundete Darstellung seiner Didaktik oder Lehrkunst hat er nicht hinterlassen. Aber die wich-

tigsten Grundsätze seiner Didaktik sind von ihm wiederholt und in verschiedener Form erörtert, umgearbeitet und verbessert worden; bis an sein Lebensende hat er daran gearbeitet, ohne daß er jemals völlig befriedigt gewesen sei. Er wollte seine gesamte Lehrkunst erst dann durch den Druck veröffentlichen, wenn die Vorbereitung zur Durchführung, insbesondere die notwendigen Lehrbücher für den Schulunterricht vollendet wären; fertiggestellt hat er überhaupt nur die Methode des Sprachunterrichts. Seine Didaktik ruht auf psychologischen, ethischen und religiösen Grundlagen, die ihr einen festen Halt gaben; wenn er von „Erfindung" einer neuen Methode spricht, so meint er damit, daß sie dadurch entstanden sei, daß er über die psychologischen Vorgänge beim Lernen reflektiert und unter Anlehnung an die Ergebnisse seines Nachdenkens neue Grundsätze über die zweckmäßige Einrichtung des Unterrichts aufgestellt habe. Sein oberster Grundsatz war: „Einklang des Glaubens, der Natur und der Sprachen". Alle Wissenschaft kommt von Gott und muß zu Gott zurückführen; daher muß auch das Ziel der Schulbildung die Erkenntnis Gottes und Liebe zu Gott und dem Nächsten sein. Besonders aber soll der Zögling ohne unnötige Mühe in denjenigen Besitz von Bildung und Fertigkeit gesetzt werden, der ihn zu einem brauchbaren Gliede der menschlichen Gesellschaft macht und ihn in den Stand setzt, im Leben selbständig seine Wohlfahrt zu begründen. Die Didaktik hat den Weg zu diesem Ziel zu zeigen; sie muß daher mit dem Christentum übereinstimmen, ist aber keinem bestimmten Glaubensbekenntnis unterworfen, sondern nur Gottes Wort. Da es die Didaktik mit dem menschlichen Geist und dessen Erzeugnissen zu thun hat (Sprache, Wissenschaft und Kunst), so müssen Ziel und Wege derselben auch durch die Natur und die Gesetze des menschlichen Geistes bestimmt werden. Das Erfassen und Begreifen des Lehrstoffs geschieht aber vermittelst der Sprachen. Harmonie zwischen Glauben, Natur des Menschen und Sprachen ist also oberster Grundsatz für die Didaktik, oder vielmehr, die auf dem Glauben und der Natur des Menschen auferbaute Didaktik soll Harmonie in den Sprachunterricht und die Sprachen in Harmonie zu Glauben und Natur bringen. Damit will er sagen, daß die nach seiner Ansicht vom heiligen Geist inspirierte heilige Schrift zur untrüglichen Norm aller Erkenntnis und alles Wissens zu machen sei und die Natur (weltliche Wissenschaft) und der Inhalt der Sprachen damit in Einklang gebracht werden müssen. — Die Didaktik muß nun zunächst den gesamten Schatz menschlichen Wissens einer gründlichen Prüfung unterziehen und dadurch eine wissenschaftlich begründete Reformation des gesamten Geisteslebens zum Wohle der Menschheit herbeiführen; sie soll sich dabei nur vom Worte Gottes und der Natur, d. h. der Vernunft und den Eigenschaften der betreffenden Wissenschaft leiten lassen und will nicht die Wissenschaft umgestalten, sondern nur ihren Inhalt und die Form der Darstellung und so den Lehrstoff feststellen.

Dabei muß also besonders darauf gesehen werden, daß die Wissenschaften und Künste mit dem Inhalte der heiligen Schrift und unter sich in Einklang stehen. Eine „Generaltafel" soll zunächst die sämtlichen Lehren tabellarisch nach ihrem Verhältnis zu einander in logisch geordneter Form feststellen; von einer jeden Lehre giebt dann eine Disposition in systematischer Form den Inhalt, der dann in einem Lehrbuch, und zwar jedesmal in einem solchen für die Schüler und einem für die Lehrer, ausführlich in Frage und Antwort dargestellt wird. Die Grundzüge in der Anordnung und Darstellung der verschiedenen Lehren müssen in allen Lehrbüchern dieselben sein. Alle Lehren sind zuerst in der Muttersprache der Schüler abzufassen und sollen zuerst in dieser gelehrt werden, denn „füglicher wird eine Kunst in fremden Sprachen weiters getrieben und ausgeübett werden, wenn man sie Zuvor in der Muttersprache, als dazu keine mühe gehöret, gelernet hatt; wer einen rechten Grund legen will an der Jugend, der muß es thun in der Muttersprach". Für den Unterricht in einer jeden Sprache muß eine besondere Schule eingerichtet werden, die von den anderen Schulen räumlich getrennt ist und unter einem besonderen Direktor steht; diejenige Sprache, für welche eine Schule errichtet ist, ist die Unterrichtssprache, und diese ist der erste Lehrgegenstand in derselben. Diese einzelnen (deutsche, lateinische, griechische rc.) Schulen zerfallen eine jede in eine gewisse Anzahl gesonderter Klassen je nach den zu behandelnden Lehren (grammatische, rhetorische, logische rc.); unter „deutsche Schule wird also nicht verstanden, was man insgemein deutsche Schule zu nennen pfleget, da man nemlich nur deutsch lesen, schreiben und rechnen lehret, sondern darinnen Alle freye Künste und wissenschaften in rechtem Deutsch gelehret werden". Aber die Muttersprache soll vor allen anderen Sprachen frühester Gegenstand des Unterrichts sein; sie wird auch schon um ihrer selbst willen gelehrt, denn sie hat nicht weniger als die anderen Sprachen ihre „besondere Eigenschafft, Richtigkeit, Vollkommenheit und Zierlichkeit, welches wir Deutschen billig sollten in acht nemen, vnd die Schätze vnserer angeborenen Muttersprache nicht so lange vergraben seyn lassen". Von den übrigen Sprachen werden nur solche in den Kreis der Lehrgegenstände aufgenommen, deren Kenntnis um des Inhalts der in ihnen verfaßten Bücher willen von besonderem Wert ist; der Unterricht in einer jeden Sprache hat aber zum Ziele, den Schüler tüchtig zu machen zum mündlichen Gebrauch der betreffenden Sprache. Von den Wissenschaften und Künsten, auch von den Fertigkeiten werden immer zuerst die Sachlehren (Religion, Philosophie, Sittenlehre, Wirtschaftslehre u. s. w.) gelehrt und nachher erst die Hilfslehren, durch die man erstere erkennt und verwertet (Sprachlehre, Logik, Rhetorik, Stilistik u. s. w.). — Als obersten Grundsatz, der allem Lehrverfahren den Weg vorschreiben muß, stellt die Didaktik den Satz hin: „Alles nach Ordnung und Lauf der Natur." Unter Natur wird hier nicht

die äußere, den Menschen umgebende Natur mit ihren Entwicklungsgesetzen, sondern das innere Wesen (Natur und Entwicklungsgesetze) des menschlichen Geistes und der aus diesem hervorgegangenen Lehrgegenstände (Wesen und Eigenschaften) verstanden. Ratkes Psychologie ruht auf der Psychologie der Aristoteles; das menschliche Erkennen nimmt seinen Ausgang von Sinneswahrnehmungen, aus letzteren entwirft der Verstand mit Hilfe der Phantasie ein Nachbild der Natur und damit des göttlichen Geistes; was der Mensch auf diese Weise in seinen Geist aufgenommen hat, bleibt im Gedächtnis und kommt in der Sprache zum Ausdruck. Die Natur des menschlichen Geistes stellt an die Lehrmethode folgende Forderungen: 1) Diejenigen Sinneswerkzeuge des Menschen, die zum Mitteilen, Aufnehmen, Begreifen und Behalten von irgend Geistigem am geeignetsten sind, sind zu benutzen; diese Organe sind Gehör und Gesicht. Das Gehör ist das wichtigere und bis zum sechsten oder siebenten Lebensjahr allein zu verwertende Organ; alles Lehren muß also zuerst mündlich geschehen, nur der Lehrer hat zu reden, der Schüler bloß zuzuhören, den ihm vom Lehrer vorgetragenen Lehrstoff zu vernehmen und, sei dieser Stoff nun auf einer Wandtafel oder in einem Buch verzeichnet, stillschweigend anzuschauen. Bevor der Schüler ein genügendes Verständnis des betreffenden Lehrstoffs besitzt, soll er weder irgend eine Frage an den Lehrer richten, noch in dem Gegenstande des Unterrichts irgend etwas sagen oder schreiben, auch keine häusliche Wiederholung desselben vornehmen. Von den Geisteskräften des Schülers nimmt die neue Lehrkunst also zuerst und vorzugsweise den Verstand in Anspruch; das Gedächnis darf erst in zweiter Linie und nur insoweit herangezogen werden, als eine auf dem Wege des Gehörs und Gesichts mit dem Verstande erfaßte und begriffene Sache sich durch bloße öftere planmäßig geordnete Wiederholung ihrer Mitteilung dem Schüler naturgemäß dauernd einprägt. Eine besondere Ausbildung des Gedächtnisses ist nicht die Aufgabe der Didaktik, besondere Gedächtnisübungen sind daher nicht vorzunehmen; nichts soll förmlich auswendig gelernt werden, am allerwenigsten etwas, was der Schüler entweder noch gar nicht oder noch nicht völlig begriffen hat. In der Schule darf nur Richtiges, und dieses muß mit Klarheit und Genauigkeit, unter Fernhaltung alles Fremdartigen und ohne Weitläufigkeit, in knappster Einfachheit und Form vorgetragen und in den Lehrbüchern dargeboten werden. Damit die Erfassung des Unterrichtsstoffs den Schülern erleichtert, gründlich vertieft und nachhaltig eingeprägt und ein fest gegliedertes und einheitliches Geistesleben erzeugt werde, muß Einheit bezüglich der Lehrperson, des Lehrstoffs und der Behandlungsweise herrschen; in einem Gegenstande darf also nur ein Lehrer unterrichten, ein Schriftsteller bildet den Mittelpunkt und Ausgang aller Unterweisung in einer Sprache oder in einer Lehre dergestalt, daß die Didaktik zu einer vernünftigen Konzentration führt; der dem Schüler gebotene

Lehrstoff muß in jedem Schul- und Klassenkursus, an jedem Schultage und in jeder Unterrichtsstunde ein einheitlicher sein, und endlich muß auch die Art der Darstellung und Behandlung der Lehrstoffe eine einheitliche, sie muß ein und dieselbe sein. Es muß nämlich, um die unter 1) gestellten Forderungen zu erfüllen, 2) in dem Unterricht ein induktives, von der Beobachtung ausgehendes Verfahren eingeschlagen werden, das vom Anschaulichen, Stofflichen, Konkreten zum Begrifflichen, Abstrakten, von der Sache zum Gesetz und der Regel führt; dieses Verfahren muß sich in einem langsamen, stetigen und stufenweisen Fortschreiten vom Nahen zum Entfernteren, vom Bekannten zum Unbekannten, vom Allgemeinen zum Besonderen, von dem Einfachen zum Zusammengesetzteren, vom Leichteren zum Schwereren so vollziehen, daß das Neue stets an das bereits Bekannte angeknüpft und dadurch zur Auffassung und zum Verständnis gebracht werde. Es darf dem Schüler kein neuer Lehrstoff vorgelegt werden, ehe er den vorhergehenden vollkommen verstanden hat. Von Zeit zu Zeit muß der Lehrer im Unterrichte Halt machen, um durch Rückblicke das bis dahin Gelernte zu sammeln, zu wiederholen und zu verwerten und zugleich die Lernbegierde für das Weitere zu wecken; denn der menschliche Geist erfaßt und behält dasjenige am leichtesten und besten, was er ohne Zwang frei mit Vergnügen innerlich ergriffen und liebevoll in sich aufgenommen hat. Daher muß auch der Behandlung eines Lehrgegenstandes eine allgemeine Vorbesprechung und Übersicht über den Inhalt derselben vorausgeschickt werden, um dadurch das Interesse des Schülers zu wecken und denselben lernbegierig zu machen; ferner muß der zu lesende Schriftsteller anziehend und für die Jugend geeignet sein, damit sich der Schüler zum Inhalt hingezogen fühlt und in die Lektüre gern weiter eingeht; und endlich muß alles so dargeboten und gelehret werden, daß der Schüler alsbald einen Nutzen von dem Gelernten verspüret und dadurch immer neues Interesse für den Unterrichtsstoff und Lust zu weiterem Streben gewinnt. — Man behandle die Schüler mit Liebe, man lasse die Unterrichtsstunden mit Pausen zur Erholung, die Arbeit mit Spiel abwechseln und sorge dafür, daß die Schüler in das schön gelegene und mit schöner Umgebung versehene Schulhaus gern kommen und dem Lehrer vorurteilsfrei und in Vertrauen und Liebe gegenüberstehen. Daher darf der Lehrer mit der Schulzucht nichts zu thun haben, sondern diese den Schulaufsehern (Scholarchen, Inspektoren) überlassen; aber auch diese dürfen nur ungehörige Ausbrüche des Mutwillens und der Bosheit, und das auch niemals in Gegenwart der übrigen Schüler, mit körperlicher Züchtigung bestrafen. Für das Treiben außerhalb der Schule sind nun die betreffenden Eltern verantwortlich zu machen; die Eltern müssen die Schulzucht unterstützen und die Obrigkeit muß die Eltern bestrafen, welche das „Haußregiment“ vernachlässigen. — In der speziellen Me-

thodik hat Ratke besonders den Sprachunterricht behandelt, und zwar hat er hier nur deutsche Schüler im Auge. Im Sprachunterricht betont Ratke die rationelle Pflege des Sprachgefühls, indem dem Kinde möglichst viel vorgesprochen und das Aufnehmen der Sprache durchs Gehör dem Aufnehmen durchs Gesicht vorangestellt wird; die Regeln sollen erst dann hinzutreten, wenn das Sprachgefühl bereits im Schüler geweckt ist, und sollen nur das bekräftigen, was der Schüler während der rationell geleiten Lektüre schon gefühlt hat. Im Leseunterricht empfiehlt er eine Art Schreiblesemethode, das gleichzeitige Kennenlernen der Buchstabengestalt durch Erklären der Form und Vorschreiben und das Buchstabenbenennen durch Vorsprechen; der Schüler schreibt dann in das Schreibheft, wobei ihm der Lehrer die Hand führt und ihn die Federhaltung lehrt, auch kommt das Vorschreiben mit roter Tinte vom Lehrer und das Nachziehen mit schwarzer Tinte vom Schüler in Anwendung. Das eigentliche Lesen soll dann durch Syllabiren, silbenweises Vorlesen und Nachsprechen an religiösem Lehrstoff gelernt werden. Für den weiteren Sprachunterricht fordert Ratke bestimmte methodische Lehrbücher, deren Inhalt in eine bestimmte Anzahl von Lektionen eingeteilt ist, so daß man wissen könne, wie rasch man es lernen könne; jede Lektion sei kurz, so daß man in einer Stunde damit fertig werde. Jede Lektion muß zuerst vom Lehrer vorgelesen werden, und zwar mehrmals und langsam, dann wiederholt und dadurch so dem Gedächtnis eingeprägt werden, daß auch die Schüler den Stoff fertig lesen können; die Erklärung sei Wort-, Satz- und Sacherklärung und erstrecke sich nur aufs Wichtigste. Daran schließen sich dann fortlaufende Schreibübungen, deren Gegenstand ebenderselbe Lesestoff bietet. Nachdem die Anfänge des Lesens und Schreibens erlernt sind, sollen die Bibel und das Spruchbuch als Lesebuch benutzt werden; bei dieser Lektüre schickt der Lehrer dem wiederholten Vorlesen eines jeden Kapitels eine Inhaltsangabe desselben voraus. Beim Lesen der Schüler soll auf laute und dialektfreie Aussprache und auf Beachtung der Satzzeichen besonders gesehen werden. Die deutsche Grammatik soll an diese Lektüre angeschlossen werden. Die Schüler schlagen das erste Buch Mosis auf, und der Lehrer liest: „am“ ist eine Präposition, „Anfang“ ist ein Sustantiv generis masculini, — „der Anfang,“ Singularis numeri; „schuf“ ist ein Verbum actionem, ist die dritte Person, ein Imperfektum, wird also konjugiert: ich schaffe, du u. s. w. Die Schüler haben dies nicht auswendig zu lernen, sondern sie hören nur zu und folgen den Wörtern mit dem Finger; durch das häufige Wiederholen der Ausdrücke sollen sie sich dieselben merken. Dann giebt der Lehrer eine allgemeine Erklärung der Sprachlehre und liest dann die vier Teile derselben nacheinander (Wortschreibung, Wortsprechung, Wortforschung, Wortfügung) langsam wiederholt vor und sucht zu allen Regeln Beispiele aus dem behandelten Lehrstoff; daran

reiht sich dann eine gleiche Behandlung der „Abweichungen und Verenderungen“ der einzelnen Wortarten, überhaupt die spezielle Sprachlehre. Erst wenn auf diese Weise die Kenntnis der Grammatik den Kindern beigebracht worden ist, soll zum Latein übergegangen werden. Ein lateinischer Schriftsteller wird wegen seiner Sprachform und seines Inhalts nun zum Mittelpunkt des Unterrichts gemacht. Er wird zuerst von den Schülern mehrmals deutsch, dann lateinisch gelesen, wobei Wort für Wort übersetzt wird, — poëta der Dichter, cum mit u. s. w. Jede Lektion muß in einer Stunde flugs nacheinander erklärt, und kein anderes Wort darf dazwischen geredet werden; die Schüler müssen still zuhören und mit dem Finger folgen, niemand wird gefragt. Ist so der Schriftsteller ganz durchgearbeitet, so wird er von vorn an gelesen und übersetzt; stockt einer, so wird schnell nachgeholfen. Ist der Schriftsteller zum drittenmal gelesen, so wird die Grammatik daran angeschlossen; der Lehrer liest die Formen mit der deutschen Übersetzung mehrmals vor und läßt sie dann an Beispielen aus der Lektüre üben, dann folgt der systematische Unterricht in der Grammtik. Während der Lektüre wird der Schüler im mündlichen Gebrauch der fremden Sprache geübt, und endlich wird dem Schüler aufgegeben, den gelesenen Schriftsteller in seine Muttersprache schriftlich zu übertragen, und wenn dies geschehen ist, einige dieser Übersetzung entnommene deutsche Sätze ins Lateinische zu übertragen. Den Übungen in der deutschen Rede und vor allem im deutschen Aufsatze widmet Ratke die größte Aufmerksamkeit. Auch die fremde Sprache soll durch den Gebrauch, nicht durch Regeln, Grammatik und Vokabellernen erlernt werden. Der Gedankenkreis, in dem sich der Schriftsteller bewegt, muß daher einheitlich und einfach sein, damit der Schüler ihn denkend erfassen kann. Soll der Schüler der sprachlichen Ausdrucksweise seine Aufmerksamkeit zuwenden, so muß ihm die Auffassung des Inhaltes erleichtert werden; kennt er denselben, so geht die Verknüpfung der Vorstellung und des Wortes leicht von statten, und der Schüler denkt in der fremden Sprache. — Der Unterricht in den Wissenschaften und Künsten soll dem Sprachunterricht niemals vorangehen, sondern nachfolgen; am zweckmäßigsten schließt er sich unmittelbar an den deutschen Sprachunterricht an und dient alsdann diesem zur Ergänzung und Förderung. Daher werden die Wissenschaften und Künste erst in deutscher Sprache gelehrt, dann können sie aber auch leicht in einer fremden Sprache gelehrt werden; niemals dürfen zwei Lehren nebeneinander hergehen, sondern immer erst mit einer andern begonnen werden, wenn die vorangegangene beendigt ist; nur der elementare Religionsunterricht soll das ganze Schulleben begleiten und durchdringen. Das Lehrverfahren in den Wissenschaften und Künsten entspricht durchaus dem in dem Sprachunterricht vorgeschriebenen; die Stelle des Schriftstellers nimmt hier das Lehrbuch ein. Dieser Unterricht setzt also das Vorhandensein

der Lehrbücher, welche eine vollkommene, übersichtliche und richtige Darstellung der wissenschaftlichen Disziplinen bieten, voraus und zwar zunächst in der Muttersprache. Dann wird den Schülern zuerst die Stellung der zu lehrenden Wissenschaft in der Cyclopaedia (Allunterweisung) aller Wissenschaften, hierauf die Disposition derselben aus deren Spezialtabella kurz vorgeführt und dann das Lehrbuch, von dem jeder Schüler ein Exemplar vor sich liegen haben muß, von dem Lehrer kapitelweise vorgelesen und erklärt; ist so das Lehrbuch durchgearbeitet, so wird dasselbe Verfahren wiederholt und die Erklärung etwas weitläufiger gegeben, und endlich fragen die Schüler und disputieren miteinander über das Gelesene. Geschichte, Geographie, Naturkunde, Mathematik und Gesang hat Ratke stiefmütterlich behandelt. — Aber dem Religionsunterricht hat er mehr Aufmerksamkeit gewidmet, indem er fordert, daß Religion, christliche Glaubens- und Sittenlehre, den gesamten Unterricht durchdringen und demselben seine Richtung geben solle; nicht bloß sollte die Lektüre für diesen Zweck ausgewählt sein, sondern täglich im Anschluß an das Spruchbüchlein besondere kurze Schulpredigten in deutscher Sprache gehalten und der öffentliche Gottesdienst durch besondere Schulpredigten in Einklang mit dem Schulunterricht gebracht werden. Er sucht das verständnislose Auswendiglernen des Katechismus zu beseitigen und möglichst aller dogmatischen Formulierung des religiösen Lehrstoffs aus dem Wege zu gehen. — Da die Obrigkeit von Gott dazu eingesetzt ist, die Wohlfahrt der Unterthanen zu fördern, so hat sie die Pflicht, die gesamte Jugend beiderlei Geschlechts nach dieser Didaktik unterrichten zu lassen; kein Kind darf die öffentliche Schule verlassen, bevor es wenigstens fertig lesen und schreiben kann und den Katechismus gelernt hat, auch muß es regelmäßig die Schule besuchen. „Denn wenn man die Wahrheit sagen soll, so ist den Schulen Aufrichtung und Anordnung das allerwichtigste und auch notwendigste Werk in der ganzen Christenheit, welches sich ein Regent so hoch als seines ganzen Landes Heil und Wohlfahrt angelegen sein lassen soll.“ Denn durch die Schulen, resp. durch den nach der neuen Lehrkunst erteilten Unterricht wird die religiöse Bildung zur Beförderung eines jeden Seligkeit und Geistesklarheit in weltlichen Dingen gefördert; nicht minder aber wie das Glück des Einzelnen wird die staatliche Wohlfahrt durch ein geordnetes Schulwesen gefördert, weil dann alle Ämter „mit tüchtigen und treuen Landkindern besetzt werden können“. Die Knaben sollen durch Lehrer, die Mädchen durch Lehrerinnen unterrichtet werden; auf die geeignete Ausbildung der Lehrpersonen muß die Didaktik ein besonderes Gewicht legen, sie müssen nicht nur geistig und sittlich tüchtige Menschen sein, sondern müssen auch ganz besonders in die Lehrkunst gründlich eingeführt werden und ein natürliches Lehrgeschick besitzen. Sie müssen daher durch philosophisches Studium des kindlichen Geistes

sich dahin entwickeln, daß sie die Eigenart und Befähigung eines jeden einzelnen Schülers prüfen und klar erkennen und infolgedessen im Unterricht das richtige Maß halten, zur Fassungskraft des Schülers hinabsteigen und jedem Schüler eine individuelle Behandlungsweise zuwenden können; ferner müssen sie vollkommen Herr des Lehrstoffs sein, den sie behandeln, und endlich die von der Didaktik gebotene Lehrkunst sorgfältig studiert haben, gründlich verstehen und mit vollem Bewußtsein und aller Gewissenhaftigkeit beobachten. Ihrer Bedeutung nach steht die Lehrkunst aber nicht neben, sondern über allen andern Künsten und Wissenschaften, denn von einem rationellen Betrieb derselben ist das Glück des Einzelnen, wie das Wohl des Staates und der Kirche durchaus abhängig. — Daher soll auch der Staat die Schulverwaltung in die Hand nehmen, soll Schulen errichten, soll die Lehrer anstellen, beaufsichtigen und besolden. Die Schule soll eine Anstalt des Staates und völlig unabhängig von der Kirche sein, die Beaufsichtigung soll durch landesherrliche Inspektoren und die Vertreter der Gemeinde erfolgen.

Ratke war eine derbe, thatkräftige und unermüdliche Natur, fest und unbeugsam bis zum Starrsinn, und doch wieder unruhig, leicht verzagt, verschlossen, geheimnisvoll und mißtrauisch, dann wieder jähzornig und herrschsüchtig; aber er war ein warmer Freund der Jugend und des Volkes, der seine ganze Kraft und sein ganzes Leben daran setzte, die zeitliche und ewige Wohlfahrt der Menschen zu Gottes Ehre zu fördern. Er war ein Idealist, der nichts Geringeres bezweckte, als eine Wiedergeburt der gesamten Geistesbildung seiner Zeit im engen Anschluß an Luthers Reformation, eine religiöse und sittliche Läuterung und Aufrichtung des trostlosen und verkommenen deutschen Volkslebens. Diese Wiedergeburt hoffte er durch eine Schulverbesserung mittels einer neuen, auf dem Grunde des wahren Glaubens stehenden und naturgemäßen Lehrkunst zu erreichen; er tritt daher als Bekämpfer der aus dem Zeitalter der Reformation überlieferten kirchlichen Unterrichtsweise auf, sucht die Schule der Herrschaft der Kirche zu entziehen und ganz der Leitung des Staates zu unterstellen. Nichts Geringeres als eine für die Unterweisung der deutschen Jugend berechnete Sichtung, Feststellung und systematische Anordnung des Inhaltes aller Disziplinen menschlicher Bildung und eine Darstellung ihres Inhaltes in deutscher Sprache bildete das Ziel, das Ratke vor Augen hatte; er gelangte zu der für die Entwicklung der Unterrichtslehre von außerordentlicher Bedeutung gewordenen Einsicht, daß nur die Lehrweise rasch und sicher zum Ziele führen kann, die ihre Gesetze aus der Natur des menschlichen Geistes folgert. So ideal und bestechend diese Bestrebungen jedem Volksfreund und besonders jedem Fürsten, der es mit seiner Regentenaufgabe ernst meinte, war, so sehr deshalb auch die hervorragendsten Gelehrten der Zeit Ratkes pädagogische Bestrebungen verfolgten, so war

doch die Natur Ratkes wenig geeignet, das Streben nach jenen hohen Zielen mit den gegebenen Verhältnissen in Einklang zu bringen und diese Ziele im Verein mit seinen Mitarbeitern zu erreichen. Nach jahrelanger Vorbereitung tritt er in seinem 42. Lebensjahr mit seinem Werke hervor, wird kräftig von Fürsten, Städten und Gelehrten unterstützt, aber von der Geistlichkeit vielfach verfolgt und oft von seinen Mitarbeitern treulos verlassen und hintergangen. Sein Leben war unruhig wie die Zeit, in der er lebte; heute wurde er hochgeehrt, neidlos gefeiert und umbuhlt von den bedeutendsten Gelehrten, morgen von denselben angeschwärzt, im Stich gelassen, verachtet und geschmäht, verhöhnt und als Betrüger verfolgt. Und an diesem Schicksal trug er selbst einen wesentlichen Teil der Schuld; alles ging ihm zu langsam, jeder sollte sich ihm fügen, und wer dies nicht that, den betrachtete er als seinen und seines „ihm von Gott anvertrauten und anbefohlenen Werkes, das er durchzuführen berufen sei", Feind und trat ihm rückhaltlos entgegen. Dadurch zog er sich viele Feinde zu; noch mehr geschah dies durch sein Mißtrauen, das teilweise dadurch hervorgerufen worden war, daß seine Mitarbeiter die von ihm erhaltene Kenntnis der Lehrkunst für ihr eigenes Werk ausgaben, und seine übertriebene Zurückhaltung in der Mitteilung seines Werkes selbst Freunden gegenüber. Aber trotzdem Ratke bei seinen Zeitgenossen mit seinen Plänen und Versuchen mehr Tadel als Lob davontrug, trotzdem er thatsächlich mehr versprochen hatte, als er wirklich ausführen konnte, daß er die Wirkungen seiner Lehrkunst überschätzte, neben dem Brauchbaren Unbrauchbares, neben dem Nützlichen Wertloses, neben der Wahrheit Irrtum lehrte und teils infolge der Ungunst der Zeit, teils durch fremde und eigene Schuld wenig erreichte, so verdient er doch als Vorläufer einer neuen Pädagogik besondere Beachtung, und hat er nicht vergeblich gelebt und gewirkt. Wie er mehr oder weniger auf den Schultern seiner Vorgänger, eines Vives, Montaigne u. a. stand, so hat er seinem großen Nachfolger Comenius den Weg bereitet. Die hessische Schulordnung des Landgrafen Moritz von 1618, die Weimarische und Cöthener von 1619, sowie der Schulmethodus des Herzogs Ernst von Gotha von 1642 lassen seinen Einfluß deutlich erkennen. Mit klarem Blick hat Ratke die Schwächen der damaligen Unterrichtsweise im naturwidrigen und mechanischen Auswendiglernen unverstandener Regeln und in der Vernachlässigung eines auf der Natur des Geistes und des Lehrstoffs beruhenden planmäßigen Verfahrens erkannt, sie offen aufgedeckt und die Verbesserung mit allem Eifer angestrebt. Seine pädagogischen Grundsätze ruhen auf psychologischer Grundlage und sind im allgemeinen gut und richtig; aber die Durchführung ist oft mangelhaft. Ratke fordert die staatliche Durchführung des Schulzwangs und zwar nicht bloß, wie die Reformatoren, wegen der kirchlichen Bildung, sondern wegen der allgemeinen Menschenbildung und

weist den Nutzen der neuen Schulbildung für das religiös-sittliche, geistige und praktische Leben des Menschen klar nach; hierdurch, sowie durch die Aufstellung der Forderung, daß die Bildung mit dem Unterricht in der und durch die Muttersprache beginnen solle, wies er den Weg zu einer gesunden Entwicklung des deutschen Volkslebens durch eine naturgemäße deutsche Volksbildung. Er sucht die Schulmänner davon zu überzeugen, daß das Lehren eine besondere Kunst sei, welche, wie jede Kunst, auf festen Grundsätzen ruhend, gewissenhaft erlernt werden müsse. Seiner Lehrkunst giebt er eine psychologische Grundlage und betont die planmäßige Auswahl, Anordnung und Bearbeitung des Lehrstoffs nach pädagogischen Grundsätzen. — Besonders bemerkenswert ist bei ihm die Betonung der Konzentration; als einigendes Centrum für die einzelnen Unterrichtsgegenstände, für die Gesamtheit der Wissensgebiete, für das ganze menschliche Geistesleben nimmt er als strenger Lutheraner die heilige Schrift an, um welche sich alles irdische Wissen und Können gruppieren und nach welcher sich der Inhalt jedes Faches richten soll. Die Ausführung dieses Planes hielt Ratke für das allerwichtigste Stück seiner Didaktik und erwartete davon eine gänzliche Umgestaltung des wissenschaftlichen Lebens, gegründet auf die reine Lehre des Evangeliums. Vom damaligen Standpunkt der Wissenschaft und Pädagogik aus erscheint dieser Plan sehr beachtenswert, wenn wir auch heute nicht mehr die Bibel als Richtschnur für die Entwicklung der Einzelwissenschaften und für Auswahl und Anordnung des Lehrstoffs ansehen können. Wenn man gegen die von Ratke geforderte successive Anordnung des Lehrstoffs den Einspruch der Einseitigkeit erheben will, so darf man nicht übersehen, daß bei ihm der Unterricht trotz aller Hervorhebung der Realien im Grunde doch nur Sprachunterricht ist; dem Sachunterricht ist immer noch ein sehr bescheidener Platz angewiesen, ja er ist eigentlich bloß ein Anhängsel des Sprachunterrichts im Sinne des Verbalrealismus. Er will also keine neue Sprache, beziehentlich keinen neuen Autor beginnen, bevor das vorausgegangene sprachliche oder sachliche Lehrbuch vollendet ist. Ratke will nun nicht mit Beginn einer neuen Sprache die vorher gelernte ganz beiseite schieben, vielmehr soll sich der Schüler nebenher fortwährend selbständig in derselben üben. Überhaupt hat Ratke es mit seinem successiven Lehrgang nicht so streng genommen, denn Religion, Lesen, Schreiben und Grammatik sollen ja gleichzeitig in engster Beziehung zu einander behandelt werden; er will nur, daß die Hauptaufmerksamkeit des Schülers in jedem Schuljahr auf ein bestimmtes Unterrichtsfach konzentriert werden und alles andere um dieses Centrum gruppiert werden soll. Daher ist bei Ratke der Fachlehrer auch zugleich Klassenlehrer, denn dieser ganze konzentrierte Unterricht einer Klasse muß in einer Hand liegen. — So sehr nun Ratke auch in der Lehrkunst das induktive Lehrverfahren betont, so spielt doch in der prak-

tischen Ausführung das gedächtnismäßige Aufnehmen des Lehrstoffs eine große Rolle; das heuristische Verfahren ist ihm fremd. Aber er verlegt den Schwerpunkt des Lernens in die Schule, fordert die Beschränkung der häuslichen Arbeiten und die Vorbereitung derselben, damit nicht die Schüler durch das Auswendiglernen gänzlich unverstandener Stoffe, die in keiner Weise vorbereitet oder erläutert waren, gequält werden und dadurch Lust und Liebe am Lernen verlieren. Dagegen unterschätzt er den intellektuellen und sittlichen Wert des absichtlichen Memorierens. — Am größten sind Ratkes Verdienste auf dem Gebiete des Sprachunterrichts, hier hat er wirklich neue Wege gewiesen, wenn auch dieselben nicht völlig richtig sind; er ist der erste gewesen, der die Abfassung einer in deutscher Sprache geschriebenen wirklichen und eigentlichen deutschen Grammatik hervorgerufen und den deutschen Sprachunterricht methodisch gestaltet hat. Daß er sich der Ickelsamerschen Lautiermethode im Leseunterricht nicht bedient hat, obgleich sie ihm doch wohl bekannt war, mag wohl mit der Rücksichtnahme auf die Orthographie erklärt werden können. Die Betonung der richtigen Aussprache der Buchstaben und die frühzeitige Behandlung eines zusammenhängenden Lesestoffs bezeichnen einen sehr bemerkenswerten Fortschritt in der Methodik des Sprachunterrichts; dagegen versäumt er es, die Schüler zum selbstthätigen Auffinden der Gesetze der Sprachlehre aus den Beispielen des Lesestoffs anzuleiten, der Lehrer giebt vielmehr die Regel und belegt sie durch Beispiele aus dem Lesestoff. Er legte selbst Hand ans Werk und schrieb eine „Deutsche Sprachlehre", eine „Wortschickungslehre" (Flexions- und Rektionslehre), eine „Wortbedeutungslehre" (Wortbildungslehre), eine „Lesungslehre", eine „Schreibungslehre", eine „Interpunktionslehre", eine „Brief-" und eine „Redezierungslehre"; alle diese Arbeiten sind nicht gedruckt, sondern nur handschriftlich erhalten. Unter seinem Einfluß erschien aber 1618 Kromayers „Deutsche Grammatica Zum newen Methods" und 1641 „Christian Gueintzen Deutscher Sprachlehre Entwurf". Diese Hervorhebung der deutschen Sprache ist aber nicht am wenigsten schuld daran gewesen, daß die neue Didaktik auf großen Widerspruch bei den Gelehrten stieß; vielen derselben erschien nämlich die Benutzung der deutschen Sprache zur Behandlung der Wissenschaften wie eine Entweihung derselben, besonders aber zogen sie Ratkes Bestreben, die wissenschaftlichen Kunstwörter zu verdeutschen, ins Lächerliche. Aber anderseits hat es ihm auch nicht an Anerkennung gefehlt; die Fülle seiner gesunden und originellen didaktischen Gedanken konnte nicht verfehlen, bei allen edlen Menschen, denen die Wohlfahrt der Menschheit am Herzen lag, das größte Aufsehen zu erregen und ihm trotz aller Anfechtungen, Verdächtigungen und Mißerfolge ihre Unterstützung zu sichern. — Sein Schüler Kromayer war ein praktischer Mann und führte den Weimarischen Schulen höchst wertvolle Verbesserungen

durch Ratichianische Ideen zu; in einem Bericht vom Jahre 1627 hebt derselbe folgende Vorteile der Weimarischen Lehrart hervor: „Jetzt gelte Schulzwang für alle Kinder beiderlei Geschlechts, jetzt beschäftige der Lehrer stets eine größere Anzahl von Schülern durch stetiges Vorsagen des Lehrstoffs gleichzeitig und keiner derselben sitze unbeschäftigt da, jetzt lernten alle Kinder in zwei bis drei Jahren fertig lesen, den Katechismus auswendig und über die Glaubensartikel Rede und Antwort stehen u. s. w." Allerdings darf man gerade in der Weimarischen Schulordnung die selbständige Arbeit Kromayers, der in einzelnen Punkten von Ratich abweicht, nicht unterschätzen. Es unterliegt aber keinem Zweifel, daß Ratkes Lehrkunst für das Schulwesen seiner Zeit hätte fruchtbar gemacht werden können, wenn man sich mit ihm verständigt und Hand ans Werk gelegt hätte. — Hinsichtlich der Schulzucht kam Ratke, um, im Gegensatz zu der üblichen barbarischen Behandlung der Schüler, welche die Schule zu einem Ort des Schreckens machte, die Lehrfreudigkeit in jeder Hinsicht zu fördern, zu der einseitigen Forderung, dem Lehrer das Züchtigungsrecht ganz zu entziehen, wodurch die Disziplin sehr gelockert wurde; auch dies gab seinen Feinden Stoff zur Anklage gegen ihn und seine Lehrkunst. Auf das Erziehende des Unterrichts hat Ratich keine Rücksicht genommen; der Lehrer hat nach ihm im Unterricht und durch den Unterricht nicht zu erziehen, sondern dem Schüler nur Kenntnisse und Fertigkeiten beizubringen, auf die sittliche Einwirkung also keine Rücksicht zu nehmen.

2. Joh. Amos Comenius (1592—1670) hat das Werk, die Reformation der Lehrkunst, zu welchem Ratke den Anstoß gegeben, vollendet, soweit es zu seiner Zeit möglich war. Sein arbeits- und dornenreiches Leben hat er rastlos dem Dienste der Menschheit gewidmet und hat mit fernschauendem Seherauge den Umriß des künftigen Schul- und Bildungswesens gezeichnet. Der Humanismus hatte an Stelle der großartigen internationalen Kulturgemeinschaft der römischen Kirche mit dem kirchlichen Schulwesen, das nur einseitig kirchliche Bildung anstrebte, ein neues europäisches Kulturleben gesetzt, das subjektive Selbständigkeit und Ausbildung aller menschlichen Anlagen als gemeinsames europäisches Bildungsideal hinstellte und für dasselbe eine allgemeine Volksbildung verlangte. Allein das Bildungsideal des Humanismus, welches ähnlich dem griechischen in der schönen und freien Individualität gipfelte, war bei dem sozialen Druck, der auf dem Volke im Mittelalter lastete, nur wenig Bevorzugten möglich, daher wurde auch die Bildung des Humanismus nur den oberen Ständen zu teil. Wie der Humanismus sich bei den verschiedenen Nationen verschieden gestaltete, so hat er auch den Anstoß zu einer nationalen Gestaltung der Bildung gegeben, ohne dabei aber die allgemein menschliche außer Acht zu lassen. Die Reformation ist im Grunde genommen nur eine humanistische Richtung auf religiösem

Gebiet und konnte weder das wissenschaftliche Denken, noch die Bildungsideale von den mittelalterlich-scholastischen Fesseln ganz befreien. Erst der von Baco begründete Realismus that hierzu den ersten Schritt. Von ihm, dem „großen Gedankenerreger seiner Zeit“, der die Decke, welche über den Augen der Menschen lag, hinweghob, die Nebel der Einbildung, welche ein Trugbild der Phantasie für die Welt selbst gab, zerstreute, hat Comenius für seine realistische Richtung, durch welche er die Pädagogik auf neue Bahnen lenkte, die Anregung erhalten. Eine harte Jugendzeit und der Einfluß der böhmisch-mährischen Brüdergemeinde hatte ein tiefes Gemütsleben in ihm erzeugt; frühzeitig erwachte in ihm der Trieb, sich selbst zu vervollkommnen und dann selbst seinem Volk und der Menschheit den Weg zur Vervollkommnung leichter zu machen. Als schnell gereifter Jüngling von 18 Jahren kam er aus seiner Heimat Mähren auf die Universität Herborn und wurde hier von Alsted in die Wissenschaft, besonders in die Philosophie und Pädagogik eingeführt. Alsted hatte Quintilian, Agricola, Murmellius, Erasmus, Wimpfeling, Vives, Sturm und die Schriften der Jesuiten eifrig studiert und ihre Anschauung selbständig verarbeitet und in verschiedenen Schriften dargelegt. Comenius studierte die Werke seines Lehrers, aber er stieg auch zu den Quellen, aus denen dieser geschöpft hatte; bei Vives fand er vortreffliche Anweisung über die Philosophie und die Lehr- und Lernweise und bedauert nur, daß er die Schäden wohl erkannt, aber nicht verbessert hatte. Die Betonung des Empirismus, der, statt sich der getrübten Lupe der Bücherweisheit zu bedienen, das Buch der Natur selbst aufschlägt, den Weg der Erfahrung betritt und von ausgedehnten Beobachtungen zu allgemeinen Gesetzen aufsteigt, und der Hinweis darauf, daß die Wissenschaft nur insoweit Wert habe, als sie für das Leben nutzbar gemacht werden könne, durch Vives war für Comenius besonders wertvoll. Die Werke des Baco boten ihm den gesuchten Schlüssel zur Naturerkenntnis und den Weg, auf welchem die von Vives aufgedeckten Schäden beseitigt werden konnten; Bacos Sinn für das Praktische und seine Richtung auf die Erfahrung sagten des Comenius Geistesrichtung besonders zu. Comenius bedauert nur, daß Baco nur den Schlüssel zur Natur mitgeteilt, ihre Geheimnisse aber nicht erschlossen, sondern dies der Zukunft überlassen habe. Dem Comenius, dessen Sinn auf das Ganze gerichtet war, war der Weg der Induktion zu langsam; er eilte ihm durch eine, wenn auch nicht endgültige, so ihn doch befriedigende Zusammenfassung des menschlichen Wissens in seiner „Pansophie“ voraus. In einer Zeit, wo es noch möglich schien, das ganze Gebiet menschlichen Wissens zu umfassen, mußte es als das höchste Ziel menschlichen Strebens erscheinen, dieses Wissen zu einem vollständig organischen Gebilde zu gestalten. Auch die Naturphilosophie Campanellas hat des Comenius Weltanschauung beeinflußt; im wesent-

lichen aber war diese die biblische. Comenius schätzte die göttliche Offenbarung durch die heilige Schrift sehr hoch, sah in ihr das ganze Erkenntnisgebiet in allen wesentlichen Teilen schon vorgebildet und erkannte sie als unbedingte Quelle der Wahrheiten. Die Kunst, also auch das Erkennen, so sagte er vom Standpunkte Bacos ausgehend, entlehnt ihre Ideen von den Werken der Natur; die Natur aber, so sagte er sich vom Standpunkte des Theologen, entlehnt sie von Gott; Gott, so führt er als Mystiker aus, hat sie in sich selbst. Die Ideen sind also in Gott als im Urbild, in der Natur als im Abbild, in der Kunst als im Gegenbild. Die Normen der Wahrheit können daher am leichtesten und sichersten von den Dingen der Natur, die sich jedem zur Prüfung darbieten, abstrahiert werden. — So bildet sich Comenius eine Weltanschauung aus den verschiedenen Elementen: die Erfahrung mittels der Sinne bieten derselben die Grundlagen, die Vernunft die Erkenntnis, die um so sicherer ist, je näher sie den Sinneserfahrungen liegt; die Offenbarung bietet den Glauben und hat um so mehr Kraft, je näher sie den Zeugnissen der Erfahrung gebracht werden kann. Der Widerspruch zwischen Offenbarung und Vernunft ist dem Comenius nur ein scheinbarer. Auf dieser Grundlage beruhen die Anschauungen, die er in seinen philosophischen, theologischen und pädagogischen Schriften niedergelegt hat; seine Weltanschauung ist eine real-idealistische, die aber sich häufig dem Mystizismus zuneigt. — Ursprünglich zum Prediger bestimmt, führte ihn später das Schicksal dem Lehrerberuf zu. Ratichs Einfluß ist dabei nicht zu unterschätzen; schon während seiner Studienzeit auf den Universitäten Heidelberg und Herborn hat ihm das Studium der Ratichschen Schriften den Gedanken einer Verbesserung der Lehrkunst eingegeben, hatte er doch in seiner Jugendzeit beim Lernen ähnliche Erfahrungen gemacht wie Ratich und die Jahre zu bedauern, die er mit wertlosem Lernen verloren hatte. Als Leiter verschiedener Lehranstalten in Böhmen, Polen und Ungarn dachte er über die Verbesserung der Lehrkunst nach. Er suchte nach einem Führer und wandte sich brieflich an Ratke; er beschwor denselben, er solle doch endlich die Hoffnung erfüllen und die Wege der wahren Methode, die von ihm, wie das Gerücht gehe, entdeckt worden, offen zeigen, aber Ratke gab keine Antwort. Comenius verfaßte zunächst eine Anzahl Schulbücher, in welchen die von Ratke aufgestellten Grundsätze zur praktischen Anwendung kamen; er hat sie dann aber tiefer begründet, allseitig verbunden und so zu einer einheitlichen Didaktik in konkreter Ausführung gestaltet. So ist Comenius zu einem Organisator der Schulen und zu einem Systematiker der Pädagogik geworden, der seine Werke in vielen Schriften und mehreren Sprachen (böhmisch, deutsch, lateinisch) der ganzen Menschheit bietet. Sein Hauptwerk für die Pädagogik ist die Didactica magna, die erste systematische Pädagogik; in dieser Arbeit liegt des Comenius Hauptverdienst, denn

durch den systematischen Aufbau der teilweise schon vor ihm bekannten Sätze zu einem die gesamte Pädagogik umfassenden einheitlichen Ganzen hat er den Grund zur wissenschaftlichen Pädagogik gelegt. Daß dieser erste Versuch noch nicht völlig allen wissenschaftlichen Anforderungen entspricht, bedarf keiner Entschuldigung; aber einen großen Vorzug hat die Didaktik anderseits dadurch, daß in ihr Theorie und Praxis innig verbunden sind.

Das pädagogische System des Comenius, wie es in der Didactica magna zum Ausdruck kommt, umfaßt: 1. Die Entwicklung des Ziels der Erziehung und der daraus hervorgehenden Folgerungen; 2. die Darlegung der Erziehungsmethoden und 3. die Lehre von den Erziehungsanstalten. Als Ziel der Erziehung bezeichnet Comenius die Bildung des Kindes zum Menschen, der seine Bestimmung, das Leben bei Gott, erreichen kann; das ist ihm die wahre Humanität, die mit dem Christentum zusammenfällt. Den Menschen betrachtet Comenius im Sinne der Bibel als Krone der Schöpfung, der zu Gottes Ebenbild geschaffen ist und daher nach dem Leben in Gott, nach der ewigen Seligkeit streben muß; das irdische Leben ist eine Vorbereitung für die ewige Seligkeit. Er soll hier auf Erden ein vernünftiges Geschöpf werden, das die übrigen Geschöpfe beherrscht. Dazu ist nötig, daß er alles Geschaffene erkenne und benenne (Bildung), alles nach seinen gehörigen Zwecken anordne und auf nützliche Weise zu seinem Vorteil gebrauche (Tugend) und das Ebenbild Gottes werde (Frömmigkeit). In diesen drei Richtungen ist das Ziel der Erziehung eingeschlossen, alles übrige — Gesundheit u. s. w. — ist ihnen untergeordnet. Diese dreifache Richtung des Ziels entspricht nach Comenius auch der Natur der Dinge und des menschlichen Geistes. Die Dinge sind teils Gegenstand der Betrachtung, teils Gegenstand der Nachahmung (die Ordnung in der Weltregierung) und endlich Gegenstand des Genusses (die Gunst der Gottheit). Das menschliche Geistesleben besteht aus Einsicht, Willen und Gewissen; die Einsicht bedarf der Bildung, der Wille muß von der Tugend gelenkt werden, und das Gewissen muß durch die Frömmigkeit angeregt werden, alles auf Gott zurückzuführen. Die Einsicht, die Bildung, ist die Grundlage, denn auf ihr beruhen Tugend und Frömmigkeit; die Verstandesbildung ist aber nicht Selbstzweck, sondern Mittel zur Erzielung von Tugend und Frömmigkeit. — Damit der Mensch dieses Ziel erreichen kann, hat Gott die Anlagen dazu in ihn gelegt, die Erziehung hat diese nur zu entwickeln; es ist nicht nötig und möglich, von außen etwas in den Menschen hineinzutragen, sondern was als Keim in ihm liegt, muß entwickelt und entfaltet werden. Ein dreifaches Leben führt der Mensch, ein vegetatives im Mutterleib, ein animalisches auf Erden und ein vernünftiges (intellektuelles) im Himmel. Das Lebenselement des Körpers bildet wie bei der Tierwelt die Seele, die an die Nerven gebunden, durch den ganzen Körper ver-

breitet ist und in den Sinnesorganen ausläuft; sie offenbart sich in dreifacher Thätigkeit: in der Aufmerksamkeit, die die Eindrücke von außen aufnimmt, in der Einbildungs- oder Gestaltungskraft, die sie vergleicht und unterscheidet, und in dem Gedächtnis, das sie behält. Diese Kräfte hat der Mensch mit den Tieren gemein, nur besitzt er sie in stärkerem Grade. Über die Tiere erhoben hat Gott den Menschen aber durch den ihm in die Seele von Gott gehauchten Geist, der von der Seele abhängig ist, woher der Widerstreit der niederen Triebe und des höheren Wollens stammt. Der menschliche Geist offenbart sich, wie schon oben erwähnt worden ist, in der Vernunft, dem Willen und dem Gewissen. Comenius sucht hier die Ansicht des Aristoteles von der mit dem Leib verbundenen Naturseele mit der seines Zeitgenossen Cartesius, der Leib und Seele scharf voneinander trennt und für die letztere das Erkenntnis-, Willens- und Erinnerungsvermögen annimmt, zu vereinigen. Der Mensch ist ausgestattet mit den Sinnen, den allzeit wachsamen Spähern und Kundschaftern; sein Geist gleicht der fruchtbaren Erde, die allerlei Samen in sich aufnimmt, das Gehirn dem Wachse, dem beliebige Siegel aufgedrückt werden, dabei besitzt der Geist einen rastlosen Wissenstrieb; daß der Mensch zur Tugend bestimmt ist, ergiebt sich daraus, daß er ein natürliches Wohlgefallen an aller Harmonie hat und in seinem ganzen Wesen selbst Harmonie ist. Die Seele des Menschen gleicht einer Uhr; die treibenden Gewichte sind die Gefühle, die den Willen, das Hauptrad der Bewegung, lenken; der Perpendikel, der die Bewegungen regelt, ist die Vernunft; die übrigen Kräfte und Bewegungen der Seele sind die kleinen Räder, die dem Hauptrade folgen. Ist alles in richtiger Ordnung, so folgt die Harmonie der Tugend daraus. Da der Mensch nach dem Bilde Gottes geschaffen ist, so müssen auch die Wurzeln der Religion in ihm liegen. Diese Naturanlagen sind nun zwar, wie Comenius auf Grund der biblischen Darstellung annimmt, durch den Sündenfall geschwächt, aber nicht aufgehoben worden; die Erbsünde ist durch Christi Blut überwunden und dadurch die ursprüngliche Reinheit der Seele in der Möglichkeit wieder hergestellt worden, aber nur dann, wenn sich die Kindesnatur in der durch die Taufe neu empfangenen Gnade bewahrt und von der Welt unbefleckt erhält. Die Freiheit des Willens läßt Comenius unbeschränkt bestehen, sie ist ihm sogar das höchste Stück der geistigen Ausstattung des Menschen. — Die Notwendigkeit der Erziehung weiß Comenius, weil ihn seine Psychologie hier im Stiche läßt, nur durch den Hinweis auf die Erfahrung zu begründen. Erziehung und Bildung sind für alle Menschen beiderlei Geschlechts und ohne Unterschied des Standes nötig, denn alle sind Gottes Ebenbild und zu seinen Werkzeugen bestimmt und sollen Menschen werden. — Die Erziehungspflicht liegt zunächst den Eltern ob; aber die Vielgestaltigkeit des Lebens und die mannigfachen Anforderungen des

Berufs, sowie die mangelnde Qualifikation der meisten Eltern fordern unbedingt die Schulen; auch ist es dienlicher, die Kinder gemeinschaftlich zu erziehen, weil die Jugend mehr durch Beispiele als durch Regeln geleitet wird. — Gemeinsame Schulen müssen an allen Orten als gemeinsame Erziehungsanstalten der gesamten Jugend beiderlei Geschlechts und ohne Unterschied des Standes errichtet werden. Sie müssen alle den Grund legen zur Bildung, Tugend und Frömmigkeit; sie sollen wahre Werkstätten der Humanität sein. Solche Schulen vermißt Comenius; auf den Flecken und Dörfern fehlen sie ganz, in den Städten bestehen nur Schulen für die Reichen, deren Methode hart ist, die Gottesfurcht und Sitte vernachlässigen und in langer Zeit nur mangelhafte Kenntnisse der Jugend beibringen. Bessere Schulen müssen also vor allen Dingen errichtet werden. — Das ist aber nur möglich, wenn Ordnung in alle Dinge des Schulunterrichts kommt, wenn Zeit, Stoff und Lehrweise kunstgemäß geordnet werden. Diese kunstgemäße Ordnung des Unterrichts ist seine Methode. Die richtige Methode ist die Kunst, allen alles zu lehren; sie ist, wie jede Kunst, in letzter Linie eine Nachahmung der Natur. Daher muß die Methode der Natur als Lehrmeisterin folgen; es muß alles in ihr wie alles natürliche Geschehen gesetzmäßig sein. Da die Anlagen der Menschen verschieden sind, so müssen die Menschen auch im Unterricht verschieden behandelt werden; der Lehrer muß jedes Kind nach seiner Natur behandeln. Aber die Menschen besitzen doch alle menschliche Anlagen und sollen alle zu demselben Ziele hin erzogen werden, daher ist eine gemeinsame Erziehung in den Schulen möglich. — Die Schule soll eine Werkstätte der Menschlichkeit und ein Vorbild des Lebens sein, in welcher alles getrieben wird, was den Menschen zum Menschen, was ihn weise, rechtschaffen und fromm macht. Vor allen Dingen müssen aber die Hindernisse eines erfolgreichen Unterrichts entfernt werden; daher muß durch rechte Ernährung, Bewegung und Ruhe der Körper gepflegt und gesund erhalten werden, weil er Wohnung und Werkzeug der Seele ist. Da die Gesamtheit der uns umgebenden Welt eine Einheit bildet, muß sie auch als Einheit erfaßt, es darf kein wesentliches Gebiet derselben für die Erkenntnis unberücksichtigt gelassen werden. Der Bildungsunterschied darf daher nur in einem Mehr oder Weniger der Weiterführung und Vertiefung, nicht in der Vollständigkeit oder Unvollständigkeit des Lehrstoffs sich ausdrücken; „es muß allen alles gelehrt werden“, das war der erste Grundsatz der Didaktik des Comenius. „In drei Dingen wird unser menschliches Wissen und gewissermaßen Allwissen befaßt, in der Erkenntnis Gottes, der Natur und in der Kunst. Man muß eine vollkommene Erkenntnis dieser drei Dinge suchen; sie ist vollkommen, wenn sie vollständig, wahr und geordnet ist. Wahr ist die Erkenntnis, wenn die Dinge so, wie sie sind, erkannt werden, was nur durch die Induktion ge-

schieht. Die Natur ist vorzugsweise das Feld, auf dem wir die Erkenntnis der Ideen suchen müssen, jedoch mit Hilfe des Wortes Gottes; denn die göttlichen Dinge sind an und für sich unerforschlich, da sie nur soweit erkannt werden, als sie durch die Natur wiedergespiegelt oder durch das Wort Gottes offenbart werden. Natur, Mensch, Gott; das sind die drei Gegenstände, mit denen sich die gesamte menschliche Wissenschaft zu beschäftigen und auf deren Erkenntnis sich auch der Jugendunterricht zu erstrecken hat." Der aus diesen Erkenntnisgebieten in den Lehrplan aufgenommene Lehrstoff soll aber der wahren Bildung dienen, er muß für alle Kinder wertvoll, leicht faßlich und allseitig bildend sein. Der Inhalt des zu Lernenden möge ein solcher sein, daß die Schüler, die in die Welt nicht bloß als Zuschauer, sondern als Handelnde eintreten, den Grund, den Zweck und das Ziel von allem Hauptsächlichen, was da ist und geschieht, zu merken gelehrt werden, damit ihnen in dieser Welt nichts derart Unbekanntes vorkomme, daß sie nicht im stande wären, darüber ein bescheidenes Urteil abzugeben und es zu dem bestimmten Gebrauch klüglich, ohne schädlichen Irrtum zu verwenden. Comenius hat also bei der Auswahl des Lehrstoffes die Bildung des Menschen zum weisen, rechtschaffenen und frommen Menschen, oder, wie wir heute sagen, zum religiös-sittlichen Charakter und zum nützlichen Glied der menschlichen Gesellschaft im Auge. Die Nützlichkeit des Wissens für dieses und das zukünftige Leben betont Comenius ganz besonders, alles Unnütze soll aus dem Unterricht ausgeschieden werden; von diesem Gesichtspunkt aus fordert er auch den Unterricht in der Muttersprache und in den Realien. Er eifert gegen das seither gepflegte Wortwissen, das nur eine Scheinbildung erzeuge, da es sich mit dem Besitz fremder Ansichten begnüge; ein gründliches Wissen müsse bis zu den Wurzeln der Dinge dringen und ihren richtigen Sinn und Gebrauch sich aneignen. Denn die Dinge sind das Wesentliche, Worte das Zufällige. Darum muß die Erkenntnis der Dinge an erster Stelle, die Bildung des Gedächtnisses an zweiter und die Sprachfertigkeit erst an dritter Stelle erstrebt werden. „Worte sollten nur in Verbindung mit den Sachen gelehrt und gelernt werden, das sprachliche Studium muß parallel mit dem der Dinge fortschreiten". Alle Schriftsteller, die keinerlei nützliche Dinge vermitteln, will Comenius aus der Schule entfernt haben, und der Stoff, an dem der Geist geübt wird, soll nach seiner Forderung auch der Gegenstand der Stilübung sein. Nach Comenius gewann der Realismus, aber mit ihm auch das reine Nützlichkeitsprinzip immer mehr die Herrschaft und erreichte seinen Höhepunkt im Philanthropinismus. — Die Lehrweise im besonderen muß naturgemäß sein, d. h. nach Comenius, sie muß der Entwicklung der Natur folgen; die Lehrform soll nichts anderes sein als eine Nachahmung der sinnlichen Welt und ihrer Entwicklung; das natürliche Wachstum der Dinge, ihre

allmähliche, ungezwungene Entwicklung soll beim Unterricht genau nachgeahmt werden. „Das Lernen ist dem Menschen natürlich, leicht und lieb, weil Gott dazu nicht nur die Mittel, sondern auch die Lust gegeben hat. Denn das Lernen der Kenntnisse ist nichts als An- und Durchschauen. Da das Lernen also ein ganz natürlicher Vorgang ist, so muß man, um das richtige Verfahren dabei zu finden, beachten, wie die Natur verfährt, wenn sie etwas schafft, oder wie sie sich verhält, wenn in ihr etwas vorgeht; und dies muß man auf die Natur des Erkennens richtig anwenden. Erziehung und Unterricht haben die Gesetze ihrer Einwirkung aus dem Entwicklungsgange abzuleiten, wie er vor unseren Augen in der organischen Natur stattfindet." Das ist der zweite Grundsatz der Didaktik des Comenius. Zur Entwicklung seiner Unterrichtsgrundsätze dienen ihm hauptsächlich die Entwicklung des Baumes aus dem Samenkorn und die des Vogels aus dem Ei; er faßte die naturgemäße Entwicklung als diejenige auf, die das Geschöpf zu dem werden läßt, wozu es gemäß seiner von Gott bestimmten Idee werden soll. Daraus folgen für ihn wieder folgende Grundsätze für den Unterricht, die dem genannten zweiten Grundsatze untergeordnet sind. 1. Wie die Natur hauptsächlich im Frühling schafft und wirkt, so soll die Bildung im Lebensfrühling beginnen, das ernste Studium in die Morgenstunden gelegt und alles Lehren und Lernen der Altersstufe und der Fassungskraft des Kindes angepaßt werden; von da an muß der Unterricht stufenmäßig fortschreiten. 2. Die Natur bereitet sich den Stoff selbst zu, ehe sie anfängt, ihn zu gestalten; so soll auch für den Unterricht durch Bücher und andere Hilfsmittel der Stoff vorbereitet, der Verstand vor der Sprache gebildet, die Sprache aus den Schriftstellern und nicht aus der Grammatik erlernt, und die realen Lehrfächer den sprachlichen, die Beispiele den Regeln vorausgeschickt werden. 3. Die Natur wählt für ihre Verrichtungen ein geeignetes Objekt oder bereitet es sich wenigstens zu, daß es geeignet werde; daher muß man auch, wenn irgend ein Lehrfach begonnen wird, den Geist der Schüler dafür empfänglich machen und alle Hindernisse dem Schüler aus dem Wege räumen. 4. Wenn die Natur etwas beginnt, so hört sie nicht auf, bis sie es vollendet hat; also darf auch die Bildung nicht eher abgebrochen werden, bis der Mensch weise, rechtschaffen uud fromm ist. 5. Die Natur verwirrt sich nicht bei ihren Werken, sondern geht in strenger Ordnung, eins nach dem andern bildend, vorwärts; so sollen auch die Schüler gleichzeitig nur von einem Lehrfach in Anspruch genommen werden. 6. Die Natur beginnt ihre Thätigkeit von innen heraus; daher muß auch der Unterricht mit der Erkenntnis der Dinge beginnen, dann das Gedächtnis und weiterhin Sprach- und Handfertigkeit bilden. 7. Die Natur beginnt ihre Bildungen mit dem Allgemeinsten und hört bei dem Besonderen auf; es müssen daher im Unterricht erst die Grundlagen der

gesamten Bildung gelegt werden, so daß die nachfolgenden Studien eine Weiterentwicklung der früheren sind (konzentrische Kreise). 8. Die Natur macht keine Sprünge, sie schreitet stufenweise vorwärts; so muß auch im Unterricht der Lehrstoff stufenmäßig angeordnet werden, das Heutige das Gestrige befestigen und dem Morgenden den Weg bahnen, das Spätere auf das Frühere sich gründen. 9. Wie die Natur in ununterbrochener Verknüpfung alles zusammenfaßt, so müssen sämtliche Studien ein zusammenhängendes Ganze bilden; alles Verwandtschaftliche muß beständig verknüpft werden zu einem Ganzen, in dem alles aus einer Wurzel hervorgegangen ist, alles an seinem eigentümlichen Ort sich findet und der ursächliche Zusammenhang überall zu erkennen ist. „Es kann nichts fest und gediegen sein, als was in allen seinen Teilen zusammenhängt." (Konzentration.) Die Einheitlichkeit des Unterrichts verlangt auch, daß jede Schule bezw. Klasse nur einen Lehrer hat, der Unterricht für alle Schüler gemeinsam ist (Klassenunterricht), gleiche Bücher in einer Klasse gebraucht werden und die Bücher verschiedener Stufen sich nicht sowohl dem Stoff, als vielmehr der Form nach voneinander unterscheiden müssen, — alle sollen alles behandeln, aber die früheren nur das Allgemeine bringen, die späteren das Besondere. Die letztere Forderung des Komenius darf aber nur in dem unter 7. bezeichneten Sinn aufgefaßt werden, sonst widerstreitet sie seinen anderen Grundsätzen, denn ein vorausgeschickter Abriß des Ganzen ist etwas anderes als die einfachsten Anfangsgründe und steht auch im Widerspruch zu seiner Forderung, vom Einzelnen zum Allgemeinen zu gehen, zum induktiven Verfahren, dem er doch huldigt. 10. Wie im Samenkorn der Trieb zur Ausgestaltung liegt und durch das Sonnenlicht zur Entfaltung angeregt wird, so muß auch im Schüler der Trieb zur selbstthätigen Entwicklung angeregt werden; der Lehrer muß den Stoff so vorbereiten, daß der Schüler für die Form empfänglich und das Lernen angenehm wird. (Erweckung des Lerneifers und Interesses.) „Es müssen Ziele gesteckt werden, damit der Schüler sieht, wo er steht und was er treibt." Das Licht, welches den Lerntrieb weckt, ist die Aufmerksamkeit; der Lehrer wird sie rege halten, wenn er immer Unterhaltendes und Nützliches bringt, wenn er die Geister vor Beginn der Arbeit durch Empfehlung sich geneigt macht oder durch Fragen anregt, sei es über das Vorausgegangene, um so mittels des Zusammenhangs zu dem nachfolgenden Neuen überzuführen, oder sei es in Bezug auf das Neue selbst, damit sie sich ihrer Unwissenheit bewußt werden und mit um so größerem Eifer das Neue erwarten. (Zielangabe.) 11. Wie die Pflanze Wurzeln in die Tiefe treibt und durch sie alles holt, was sie zu Blüte und Frucht nötig hat, so muß auch der Schüler angeleitet werden, durch eigne Beobachtung und eignes Nachdenken sich zu nähren, Blüten und Früchte zu bringen. Die Grundlage der Bildung ist die sinnliche Anschauung; die durch sie erzeugten Ein-

drücke werden durch die Vorstellungskraft dem Gedächtnis übermittelt, der Verstand verarbeitet die Einzelwahrnehmungen zu der höheren Einheit der Begriffe, und aus diesen konstruiert die Urteilskraft das sichere Wissen. Diesem physischen Verlauf muß sich der Unterricht anschließen. „Weil nichts in der Erkenntnis sich befindet, als was vorher in den Sinnen war, so empfängt der Geist den Stoff aller Gedanken von den Sinnen. Es ist also nötig, daß der Anfang aller Erkenntnis allzeit von den Sinnen ausgehe. Nicht Schatten der Dinge, sondern die Dinge selbst, welche auf die Sinne und die Einbildungskraft Eindruck machen, sind der Jugend nahe zu bringen. Mit realer Anschauung, nicht mit verbaler Beschreibung muß der Unterricht beginnen. Aus solcher Anschauung entwickelt sich ein sicheres Wissen." Fehlen die Dinge, so müssen Modelle oder Abbildungen herbeigeschafft werden. Die Unterschiede der Dinge muß man recht hervorheben, damit die Erkenntnis eine recht klare werde. Alles was gelehrt wird, muß mit Gründen der Vernunft, d. h. mit Angabe der Ursachen gelehrt werden. Der Unterrichtsstoff muß dem Schüler als Ganzes vor die Augen treten; hierauf folgt die Betrachtung der Teile in einer solchen bestimmten Ordnung, daß die Entstehung des Ganzen dabei berücksichtigt ist (genetisch). Bei jedem Gegenstand verweile der Lehrer so lange, bis er völlig aufgefaßt ist. Wie die Natur kräftigt und belebt durch häufige Bewegung, so muß der Unterricht Dauerhaftigkeit und Gediegenheit erzielen durch Wiederholung und fortdauernde Übung. „Man lehre nicht bloß verstehen, sondern auch aussprechen und anwenden." (Stufen des Lernprozesses.) „Die Sprachkenntnis muß an das Realwissen gebunden sein," das war der dritte Grundsatz der Didaktik des Comenius; aller Sprachunterricht muß daher zugleich Sachunterricht sein. Die Lektüre muß die Grundlage, die Grammatik das Abgeleitete sein, die Regeln müssen aus den Beispielen entwickelt werden. Man lasse nichts auswendig lernen, als was erfaßt und verstanden ist. Die Künste werden praktisch erlernt; für jede Thätigkeit muß eine bestimmte Norm und Form aufgestellt werden, die Übung mit Einzelheiten, nicht mit dem Ganzen begonnen und so lange fortgesetzt werden, bis die nötige Fertigkeit erreicht ist. Die Schüler müssen bei allem Lernen selbstthätig sein, nicht, wie Ratke verlangt, stumm dasitzen und nur zuhören, denn sie sollen im Leben nicht Zuschauer, sondern Handelnde sein. Besonders wird aber die Selbstthätigkeit des Lernens gefördert, wenn der Schüler das Gelernte wieder vorträgt, wodurch auch die Mitschüler Nutzen haben und der Lehrer am sichersten erfährt, ob das Vorgetragene richtig erfaßt worden ist. Auch sollen die besseren Schüler ihr Wissen zum Nutzen ihrer Mitschüler anwenden, indem sie denselben beim Lernen helfen (Helfersystem) und so es ermöglichen, daß der Lehrer eine große Klasse gleichzeitig unterrichten kann. „In der Morgenstunde hat der Lehrer den Lehrstoff der betreffenden

Stunde, während alle zuhören, wiederholt vorzulesen und, wenn etwas der Erklärung bedarf, dies möglichst kurz und leicht verständlich zu geben, so daß nichts unverstanden bleiben kann. Hierauf läßt er der Reihe nach wiederlesen, und während der eine deutlich und verständlich vorliest, haben die andern in ihr Buch zu sehen und stillschweigend nachzulesen. Nach Verlauf von einer halben Stunde werden die Fähigeren imstande sein, das Gelesene auch ohne Buch zu wiederholen, und schließlich auch die langsameren Köpfe. Die Nachmittagsstunden dienen nicht etwa dazu, Neues zu treiben, sondern nur das vormittags Getriebene zu befestigen, teils durch Abschreiben aus dem Buch, welches nach und nach von den Schülern ganz abgeschrieben werden soll, teils durch Wettarbeiten." — Um den Schülern den Aufenthalt in der Schule angenehm zu machen, sollen die Schul**zimmer** hell, reinlich und mit Bildern geschmückt sein, an welch letzteren zugleich Sinne, Gedächtnis und Geist der Schüler gebildet werden. Für jedes Schulhaus verlangt Komenius einen Spielplatz und einen Schulgarten. Das Spiel soll eine Erholung von ernster Arbeit sein, soll der Gesundheit des Leibes und Geistes dienen (Bewegungsspiel), soll aufhören, ehe das Kind seiner überdrüssig wird, und soll unter Aufsicht des Lehrers stattfinden; an planmäßige Leibesübungen (Turnen) denkt Comenius noch nicht. — Bezüglich der **sittlichen Bildung** ist Comenius der Ansicht, daß die Tugenden, die im Grunde alle nur eine, nämlich Bethätigung der tugendhaften Gesinnung sind, nur durch die Praxis, die Gewöhnung von zartester Kindheit an, gelernt werden können. Das Beispiel der Erzieher ist der beste Lehrmeister; ihm sind jedoch, um die Nachahmung zu berichtigen, zu ergänzen und zu stärken, Vorschriften und Lebensregeln beizufügen. — „Eine Schule ohne **Zucht** ist eine Mühle ohne Wasser." Die Strafe ist nicht als Vergeltung für begangenes Unrecht anzuwenden, sondern zur Verhütung zukünftigen Unrechts. Wegen mangelhafter Leistungen soll überhaupt nicht gestraft werden, denn hier ist nicht der Schüler, sondern der Lehrer der Schuldige; nur der Sitten wegen soll eine Strafe verhängt werden. Die beste Weise der Zucht lehrt die Sonne, welche immer Licht und Wärme, oft Regen und Wind, selten Donner und Blitz zusendet; der Erzieher soll ihr folgen und vor allen Dingen durch sein beständiges Beispiel, oft durch belehrende, ermahnende und auch scheltende Worte, selten aber durch gewaltsamere Mittel die Jugend auf der Bahn der Pflicht erhalten. Die Zucht soll nicht niederschlagen, sondern erheben und fördern, soll allmählich, aber nicht gewaltsam das Bessere herbeiführen, soll keine knechtische Furcht erzeugen, sondern die Liebe erhalten. — Besonders wichtig sind des Comenius Ansichten über die **Schulorganisation**. Da die Seele der Dinge die Ordnung ist, so muß auch die Schule darauf beruhen. Sie macht sich vor allen Dingen geltend in der Gliederung der Schulen. Da sich der Körper bis zum 24. Lebensjahr vollständig

entwickelt, so muß auch die geistige Entwicklung bis dahin zu einem gewissen Abschluß kommen. Innerhalb dieser Zeit giebt es vier Entwicklungsstufen von je sechs Jahren. Auf der 1. Stufe ist die sinnliche Anschauung die Hauptsache; sie wird in der Mutterschule gepflegt. Sie soll in jedem Hause sein; die Erziehung liegt hier in der Hand der Mutter und muß sich neben der körperlichen Pflege auf Wissen, Tugend und Frömmigkeit beziehen. Es soll hier der Stammunterricht für allen folgenden Unterricht von der Mutter an der Hand eines von Comenius verfaßten Buches (Informatorium der Mutterschule) erteilt werden. Zur Unterstützung der Sinnesanschauung soll ein Bilderbuch dienen; die Muttersprache soll durch Vormachen und Übung beigebracht werden. Im wesentlichen haben wir hier einen Unterricht, der dem heutigen Anschauungsunterrichte ähnlich ist. Auch das Spiel und die freie Beschäftigung soll die Mutterschule pflegen. Daneben sollen durch Fabeln und Märchen Verstand, Einbildungskraft und Gemüt genährt und letzteres besonders durch den Gesang gepflegt werden. Die Hauptsache ist freilich die Erziehung zu guten Sitten, zu Tugend und Frömmigkeit; Beispiel und Gewöhnung sind hier die Haupterziehungsmittel. Auf der 2. Stufe treten die inneren Sinne hervor und drängen auf Beschäftigung der Einbildungskraft und des Gedächtnisses und nach Übung von Hand und Sprache als ausführende Organe dieser Kräfte. Dies hat die Muttersprachschule zu besorgen. Comenius verlangt, daß die gesamte Jugend zuerst in einer und derselben Schule, der muttersprachlichen, gebildet werde; „denn es müssen alle zusammen dahin geführt werden, wohin sie zusammen geführt werden können, damit sie sich gegenseitig beleben, anregen, anstacheln und alle zu allen Tugenden, auch der Bescheidenheit, Eintracht und gegenseitigen Dienstbarkeit gebildet werden. Daher darf man sie auch nicht so frühzeitig voneinander trennen und nicht etwa einigen wenigen dazu Gelegenheit geben, daß sie mehr als die übrigen sich selbst wohlgefällig sind und andere neben sich verachten; bei einem sechsjährigen Kind schon bestimmen zu wollen, für welchen Beruf es geeignet sei, ob für die Wissenschaften oder für ein Handwerk, scheint eine gewisse Übereilung zu sein, denn weder die Kräfte des Geistes, noch Lust und Neigung geben sich hier hinreichend kund, später wird beides besser zu Tage treten. Und es werden nicht bloß die Kinder der Reichen, Adeligen und Beamten zu dergleichen Würden geboren, daß bloß ihnen die lateinische Schule offen stehen müßte und die übrigen hoffnungslos zurückgewiesen wären.“ In dieser letzten Bemerkung wendet sich Comenius gegen seinen Lehrer Alsted, der nur diejenigen Knaben und Mädchen, die sich später vorwiegend mit dem Handwerk befassen, der Muttersprachschule, diejenigen Knaben aber, welche eine höhere Ausbildung anstreben, geradenwegs in die lateinische Schule gewiesen haben will; Comenius erklärt: „Mich zwingt mein Lehrsystem, anderer Meinung zu sein.“ Er ver-

langt ausdrücklich, daß jeder, der die Lateinschule besuchen will, erst die Muttersprachschule ganz durchlaufen solle, weil jemanden eine fremde Sprache lehren wollen, bevor er die einheimische besitzt, ebenso ist, wie einen reiten lehren wollen, bevor er gehen kann. Ohne Zweifel ist Comenius ein klar bewußter Vertreter der „allgemeinen Volksschule" oder „Einheitsschule auf der Elementarstufe", die von allen ohne Rücksicht auf Vermögen und Lebensstellung besucht werden soll, damit schon auf der Schulbank das Bewußtsein der Zusammengehörigkeit gepflegt werde, bevor die einzelnen in die Vielheit der Berufsarten und Standesinteressen auseinandergehen. Eine solche Muttersprachschule soll sich in jedem Gemeinwesen befinden und vom 6.—12. Jahr besucht werden. In ihr soll das Kind lernen: 1. die Muttersprache fertig lesen, orthographisch und grammatisch richtig schreiben und das Nötigste aus der Sprachlehre; 2. Rechnen mit Ziffern und am Rechenbrett; 3. Raumlehre bis zum Ausmessen der Längen, Breiten und Entfernungen; 4. Singen der gebräuchlichen Melodieen; 5. Religion und zwar Psalmen, Kirchenlieder, Katechismus mit biblischen Geschichten und Bibelsprüchen, sowie die mit Beispiel zu erläuternde und in kurze Regeln zu fassende Sittenlehre; 6. die Elemente der Staats- und Wirtschaftslehre; 7. Grundzüge der Weltgeschichte; 8. Weltkunde, das Wichtigste aus der mathematischen, physikalischen und politischen Erdkunde; Europa eingehend, besonders aber das Vaterland; 9. Gewerbelehre so weit, daß die Schüler mit den allgemeinsten Kunstgriffen bekannt werden, damit sie bezüglich dessen, was im Leben vorkommt, in keiner gar zu großen Unkenntnis sich befinden. Die Muttersprachschule soll also die Grundlage geben zu allem, was im späteren Leben vorkommt. Sie gliedert sich in sechs aufsteigende Klassen; jede Klasse hat ihr Buch, in welchem der Lehrstoff organisch, der Stufe gemäß, bearbeitet ist (diese Bücher sind aber niemals von Comenius bearbeitet worden); jede Klasse hat vormittags den Unterricht für die geistige Ausbildung und nachmittags für die Übung von Hand und Stimme. Der 3. Stufe vom 13.—18. Lebensjahr ist das Verlangen eigen, die auf den früheren Stufen gewonnenen Vorstellungen und Begriffe mit der Schärfe des Urteils zu durchdringen, zu vergleichen und die gegenseitigen Verhältnisse und Beziehungen der Dinge zu einander klarzulegen. Diese Aufgabe soll die Lateinschule lösen; sie soll eine erschöpfende Kenntnis des Gesamtkreises der Wissenschaften, sowie vier Sprachen (Muttersprache, Latein, Griechisch, Hebräisch) dem Schüler vermitteln. Eine solche Schule soll sich in jeder größeren Stadt befinden und soll diejenigen Schüler aufnehmen, welche die Muttersprachschule durchlaufen haben und sich dem Studium widmen wollen. Auch sie hat sechs Klassen; in jeder derselben soll neben den Sprachen nur ein Hauptlehrgegenstand getrieben werden, nämlich: 1. Grammatika; 2. Physika; 3. Mathematika; 4. Ethika; 5. Dialektika; 6. Rhetorika. Wir finden

hier wohl im wesentlichen das alte Trivium und Quadrivium; aber es ist erweitert, und Physik und Mathematik sind der Dialektik und Rhetorik vorangestellt, weil die letzteren ohne die ersteren in der Luft schweben würden. Weil die Geschichte das Auge des ganzen Lebens ist, so soll sie auch in allen Klassen gelehrt werden und zwar in der ersten ein Auszug aus der biblischen Geschichte, in der zweiten Naturgeschichte, in der dritten Geschichte der Erfindungen und Künste, in der vierten Geschichte der Sitten, in der fünften eine solche der Gebräuche und in der sechsten eine allgemeine Geschichte der Welt und ihrer Hauptvölker. (Es ist eine Art Kulturgeschichte, die Comenius hier im Auge hat.) Die höchste Bildung soll die Akademie vom 19.—24. Jahr vermitteln. — Das Schulregiment soll von Inspektoren ausgeübt werden. — In der speziellen Methodik hat Comenius besonders auf dem Gebiet des Sprachunterrichts sich bleibende Verdienste erworben. Im Orbis pictus hat er gezeigt, wie der Anschauungsunterricht, der elementare Schulunterricht, mit dem elementaren Sprachunterricht verbunden werden soll. Durch dieses Buch sollen sich die Kinder die Kenntnis der Dinge aneignen und leichter zum Lesen gebracht werden, indem ein figürliches Alphabet vorangestellt wird, nämlich die Schriftzeichen aller Buchstaben und daneben das Bildnis des Tieres, dessen Name derselbe Buchstabe ausdrückt; sie sollen ferner die ganze Muttersprache von Grund aus und endlich durch die Übersetzung auch das Latein leicht lernen. Comenius macht hier einen Versuch zum Lautierunterricht, wie schon Ickelsamer (1532) in seiner „teutschen Grammatica" einen solchen in anderer Weise gemacht hatte, die beide vereinigt später in der Normalwörtermethode auftreten. Lesen und Schreiben sollen in inniger Verbindung miteinander geübt werden (Schreiblesеunterricht), denn für die ABC-Schützen kann man sich kein kräftigeres Reizmittel zum Lesen denken, als wenn sie die Buchstaben schreiben sollen. Wie Comenius das Lesen der Schriftsteller betrieben haben will, ist oben gezeigt worden. Als Vorübung zum Aufsatz empfiehlt Comenius Abschreibübungen, da diese einerseits Schreibgewandtheit, andererseits Sicherheit in der Orthographie bewirken. „Der Stil muß an dem Stoff derjenigen Wissenschaft und Kunst geübt werden, an dem der Geist in der Klasse geübt wird." Die Muttersprache muß die Grundlage des Sprachunterrichts sein, außer ihr wird noch das Latein gründlich gelernt; jede Sprache aber muß mehr durch den Gebrauch, als durch Regeln gelernt werden, Regeln sollen die Anwendung fördern und unterstützen. Der praktische Nutzen steht also auch beim Sprachunterricht dem Comenius obenan. Auch im fremdsprachlichen Unterricht hat Comenius immer die Vermittelung von Sachkenntnis im Auge. Der Kreis der Sach- und der darauf aufbauenden Sprachkenntnisse wird in bestimmte Ausschnitte zerlegt und zwar einerseits so, daß kein Gebiet aus der Anschauungswelt des Kindes übergangen wird, anderseits so, daß von elementarer

Besprechung, in welcher die hauptsächlichsten Worte in Anwendung kommen, in abgegrenzten Lehrgängen zu stets sich erweiternder und vertiefender Sach- und Sprachkenntnis übergeleitet wird. Die beiden ersten Schulbücher (Janua, die Sprachenpforte, und Vestibulum, der Vorhof) sollen die gebräuchlichen Wörter in Sprüchlein und Sätzen bringen, welche aus der Erfahrungswelt entnommen sind, und so auch mit den wissenswürdigsten Dingen bekannt machen; das dritte Schulbuch (Atrium, Empfangssaal oder Palast) ist eine Art Chrestomathie mit Redensarten über alle Dinge, das vierte (Thesaurus, Schatzkammer) sind die klassischen Schriftsteller in angemessener Auswahl. — Der Religionsunterricht soll sich auf die heilige Schrift stützen; Comenius überhäuft ihn aber mit Stoff und verfrüht ihn. — Im Realunterricht wird mit Geographie und Geschichte der Anfang gemacht, indem die Bedeutung der Begriffe Berg, Thal, Ebene u. s. w. klar gemacht werden (Heimatskunde). „Dazu sollen sie die Hauptpunkte aus der Weltkunde lernen, besonders Europa und das Vaterland." In der Muttersprachschule sollen die Kinder eine Geschichte des Vaterlandes und in der Lateinschule eine Art Kulturgeschichte kennen lernen.

Bewundernswert ist die Fülle und Tiefe des Geistes, der Reichtum der Gedanken und die Großartigkeit der Bestrebungen des Comenius, die sich über die wichtigsten philosophischen und pädagogischen Fragen, über das weite Feld der Erziehung und des Unterrichts erstrecken, der universale Blick, der das Ganze überschaut und ihn befähigt, die Bedeutung der Erziehung und des Unterrichts nach allen Seiten für das Leben der Einzelnen, der Völker, der Menschheit in staatlicher, kirchlicher und sozialer Beziehung zu würdigen, ihn aber doch nicht hindert, in die Einzelheiten derselben einzugehen; der Theoretiker ist mit dem Praktiker innig verschmolzen. Die Grundgedanken der heutigen Pädagogik haben fast alle schon bei Comenius einen klaren und bestimmten Ausdruck gefunden, ja er steckt noch Ziele für unsere Zukunft. — Der Grundgedanke seiner Schriften und Bestrebungen ist: Beglückung des Menschengeschlechtes durch die Erziehung. Er hat die richtige Gestaltung derselben als die Grundlage aller Volkswohlfahrt erwiesen; sein Bildungsideal ist, trotzdem ihn hier seine naturphilosophische Weltanschauung stark beeinflußt hat, als humanistisches ein universelles, ein menschheitliches, ein soziales, welches sich auf die geistige und hierdurch auf die ethische Gestaltung der Gesellschaft richtet. Er wendet sich daher gegen eine Erziehung, welche nur die Abrichtung für einen bestimmten Beruf in Staat und Kirche ins Auge faßt. — In seiner Psychologie will er sowohl der Erfahrung wie auch der Bibel gerecht werden; sie ist bloß auf die Erfahrung gegründet und durch das Dogma der Erbsünde verunstaltet. Seine Pädagogik kann daher auch nicht viel mit ihr anfangen; auch ist sie nicht frei von Widersprüchen, denn bald vergleicht

er die Seele mit einem Pflanzensamen, in dem schon die Pflanze enthalten ist, bald ist sie ihm eine unbeschriebene Tafel. Seine Pädagogik baut daher Comenius nicht auf die Psychologie, sondern auf seine Philosophie auf, und zwar auf den Satz: Die Normen der Wahrheit müssen von den Dingen der Natur abstrahiert werden; die Vorgänge in der äußeren Natur, in der Entwicklung des Pflanzen- und Tierlebens sollen ihm den Weg zeigen, welche die Entwicklung des menschlichen Geistes nehmen soll. Denn da die menschliche Natur durch die Erbsünde verderbt ist, so zeigt die Psychologie uns nur die verderbte (geschwächte), aber nicht die ursprüngliche harmonische Seele und ihre Entwicklung, nach welcher sich das Lehrverfahren richten kann; die Psychologie kann ihm also kein sicherer Wegweiser für die Erziehung sein. Die Methodik des Comenius mußte mithin zu allererst auf Fundamente gestützt werden, die außerhalb des jetzigen „verderbten" Wesens des Menschen liegen, und zwar auf solche, in denen zwar nicht die menschliche Natur, aber doch eine gewissermaßen verwandte Erscheinung als durchgehendes Gesetz sich zu erkennen gab, nämlich auf die organische Natur um uns her, für deren Erkenntnis Baco den Weg gezeigt hatte. Alle Geschöpfe sind nach seiner naturphilosophischen Weltanschauung in ihrem Wesen gleich, nur in der Form des Daseins verschieden; in allen wirkt der von Gott ausgehende Weltgeist als Träger und Fortbildner der ihnen zu Grunde liegenden Ideen; daher stellt Comenius die Entwicklung der äußeren und inneren Natur völlig gleich und gründet unbedenklich seine Pädagogik auf Erfahrungen und Gesetze der äußeren Natur. Sein System der Pädagogik leidet daher an oft durchaus ungenügender Beweisführung und an strenger Einheitlichkeit. Regelmäßig wird zuerst das aufgestellte Naturgesetz an Beispielen erläutert und nachgewiesen, wobei oft Verstöße gegen naturkundliche Dinge vorkommen; seine Vergleiche zwischen der Entwicklung der äußeren Natur und der inneren und die hierauf gegründeten Analogieschlüsse sind oft recht mangelhaft und hinkend, so z. B., wenn er daraus, daß die Bildung des Eies nicht mit der Schale, sondern mit dem Dotter beginnt, die Grundsätze entwickelt: Die Natur schreitet vom Leichteren zum Schwereren vor, und Lehrer und Schüler müssen derselben Sprache angehören. Aber der Grundgedanke, daß in allem Thun der Natur eine innere Einheit waltet und demgemäß auch zwischen den Vorgängen des leiblichen Lebens und der äußeren Natur einerseits und den Entwicklungen des geistigen Lebens anderseits eine tiefere Übereinstimmung und ein Zusammenhang bestehen müsse, ist wertvoll und für die Pädagogik fruchtbar gewesen. Und die neuere Zeit hat in der Entwicklungslehre uns die Ähnlichkeit zwischen der Entwicklung der organischen und menschlichen Natur gezeigt, was heute dazu dient, den Entwicklungsgang der menschlichen Seele deutlicher darzulegen. Wir dürfen uns daher nicht wundern, daß

trotz der mangelhaften Psychologie Comenius doch eine in den Hauptzügen im psychologischen Sinne naturgemäße Methode zur Darstellung bringt. Und zuletzt geht doch auch bei Comenius alles darauf hinaus, die im menschlichen Geiste liegenden Keime ohne Rücksicht auf ihre Verderbtheit oder Schwächung und die Wiedergeburt organisch zu entwickeln; diese stillschweigende Annahme und Voraussetzung wird allerdings immer wieder durch störende Zwischenbemerkungen über die Verderbtheit der Menschennatur unterbrochen. Das Unklare und Schwankende in den Ausführungen des Comenius erklärt sich eben daraus, daß er die Kirchenlehre mit der Naturphilosophie versöhnen wollte; trotzdem tritt aber überall bei Comenius der Zug zur empirischen Psychologie hervor; es regt sich in ihm das Bewußtsein, daß die Grundlagen des pädagogischen Wirkens auf realem Boden zu suchen sind, wenn die pädagogischen Voraussetzungen und Mittel in der That auf die „Natur der Sache“, hier auf die menschliche Natur, gegründet sein sollen. Dieses Bewußtsein zeigt sich bei Comenius schon in seinem Bildungsideal, das eigentlich außerhalb der menschlichen Natur liegt (Seligkeit bei Gott), aber doch immer das reale Leben nicht vergessen hat; ja, hier tritt sogar der Realismus, allerdings auch ein himmlischer, oft zu sehr in den Vordergrund und der Humanismus, das eigentliche Menschliche, zu sehr zurück; er beachtet zu wenig, daß der Mensch so durch die Erziehung beeinflußt werden muß, daß sich das sinnlich-geistige Wesen desselben so entwickelt, daß das Geistige das Sinnliche beherrscht. — Bezüglich des Unterrichtsziels stellt Comenius die Nützlichkeit des Wissens zu sehr in den Vordergrund; hatte der Humanismus die Schule dem Leben entfremdet, so wollte der Realismus sie völlig in den Dienst des praktischen Lebens stellen; beides ist einseitig. Die Herrschaft der lateinischen Sprache im Schulunterricht hat er ernstlich bekämpft, der Muttersprache in der Schule Heimatsrecht erworben und so bei seiner kosmopolitischen Richtung doch das Fundament zur nationalen Erziehung gelegt. Durch den von ihm vertretenen Realismus und das aus demselben hervorgegangene Anschauungsprinzip hat er den Verbalismus und Formalismus erschüttert, hat die Verbindung des Sach- und Sprachunterrichts gefördert und die Schule mit dem praktischen Leben in Beziehung gesetzt. Comenius wollte jedoch keinen einseitigen Realismus in die Pädagogik bringen, sondern Realismus und Humanismus versöhnen; er wollte die Didaktik auf eine einheitliche harmonische Grundlage stellen und auf ihr dann die intellektuelle mit der religiös-sittlichen Bildung verschmelzen; aus ihr sollte dann der religiös-sittliche Charakter hervorgehen, eine Vorstufe zur Seligkeit. — Bei der Auswahl des Lehrstoffs hat er aber neben der religiös-sittlichen Charakterbildung die Vorbereitung für die zukünftige Berufsbildung nicht aus dem Auge verloren. Sein Lehrplan für die Volksschule ist heute noch beachtenswert; in einer Volksschule, die nur bis zum

12. Lebensjahre reicht, muß jedoch der Lehrstoff beschnitten werden. — An Stelle der in dem Unterricht herrschenden Planlosigkeit setzt er bei Anordnung und Bearbeitung des Lehrstoffs eine auf psychologischen Grundsätzen beruhende Methode, obgleich er diese Grundsätze aus dem Leben der organischen Natur ableitete. Hier findet durchgehends ein streng stufenmäßiges Anwachsen von innen heraus, von einem Keime, der das künftige Leben schon präformiert in sich trägt, statt; alles Wachsen ist eine allmähliche Entfaltung des im innern Kern dicht zusammengefalteten Wesens und geht lückenlos vor sich. So wachsen nun auch, nimmt Comenius an, Leib und Seele des Menschen, der gleichfalls ein organisches Wesen ist; Geistesbildung darf daher nicht geschehen durch ein Hineintragen des Stoffes von außen in den Geist, wie es beim üblichen mechanischen Lehrverfahren der Fall war, sondern sie muß durch eine genetische Lehrform aus dem jugendlichen Geist heraus entwickelt werden. Der Lehrstoff muß dem Kinde so dargereicht werden, daß er den Keim des Geistes, d. h. die Anlagen, direkt berührt und zwar zunächst vermittelst der Sinne, wodurch die Anlagen gewissermaßen in eine neue Lage versetzt und auseinandergewickelt werden. So entsteht nach und nach ein zusammenhängendes, anschaulich erworbenes und logisch gegliedertes, ein organisches Wissen. Hierin liegt zu einem Teil der bedeutsame Fortschritt der Didaktik, der durch Comenius angebahnt worden ist; es wird hier eingehende Rücksicht genommen auf den Lernprozeß, der im Geiste des Schülers stufenmäßig vor sich gehen soll. Copernicus, Columbus, Galilei, Kepler u. a. hatten neue Objekte des Wissens geboten und immer nachhaltiger die reale Wirklichkeit der äußeren, sinnlichen Welt zur Anerkennung gebracht, andere hatten diese Kenntnisse noch erweitert, und Baco hatte den Weg zur Gewinnung derselben gezeigt; Comenius brachte die „Realien" als eine geeignete Ergänzung und Belebung des sprachlichen und religiösen Unterrichts in großem Umfang in die Schule. Das konnte aber auch auf die sprachlichen Lehrfächer nicht ohne Einfluß bleiben; alles Lernen wurde nun zu einem stufenmäßigen Fortschreiten, zu einem organischen Anwachsen von der sinnlichen Anschauung aus zur geistigen Umbildung durch den Verstand bis zum Festhalten im Gedächtnis. Comenius ist der Pädagog des Lehrstoffs, seine Welt ist das reiche Gebiet des Wissensmaterials; ihm muß sich alles unterordnen, die Lehrform und die Organisation der Schule. Die entwickelnde, die Selbstthätigkeit des Schülers allein weckende und in Anspruch nehmende Lehrform wendet Comenius nicht an, obgleich er die Vorzüge der Unterredung recht gut kennt! Er erwartet eben alles von der Methode, will sie mechanisieren, rechnet nicht mit dem fachmännisch gebildeten Lehrer, das Buch soll den Geist des Lehrers, die fachmännische Bildung ersetzen; daher fordert er auch eine Verteilung des Lehrstoffes nicht nur auf Jahr und Monat, sondern auf Tag und Stunde. Eine

solche Mechanisierung läßt sich nur durch die Planlosigkeit des damaligen Unterrichts und den Mangel an tauglichen Lehrern erklären, aber nicht rechtfertigen, denn wenn seine Reformbestrebungen sich verwirklichen sollten, so mußte er auch die letzten Konsequenzen ziehen und für sie die Vorbildung geeigneter Lehrer voraussetzen. Wohl fordert er vom Lehrer ein encyklopädisches Wissen und Können und das Muster der Tugend und Frömmigkeit, aber die fachmännische Bildung will er durchs Buch ersetzen. Er stellt es durchaus nicht als einen Notbehelf im Übergangsstadium hin, sondern schließt es organisch in seine Reformideen ein. Es ist ihm in Bezug auf den Orbis pictus auch nicht der Vorwurf erspart geblieben, daß er an die Stelle der von ihm geforderten Anschauung der Dinge das Bild setze; aber Comenius spricht es im Vorwort ausdrücklich aus, daß das Bild bloß in Ermangelung der Sache als Lückenbüßer auftreten solle; daß er auch manches überflüssige Bild aufgenommen hat, läßt sich aus seinem Streben nach einer gewissen Vollständigkeit erklären, vielleicht sollten manche Bilder auch bloß eine Erinnerung an die angeschaute Sache abgeben. — Dem Comenius verdankt das Schulwesen endlich die Grundzüge einer natur- und kulturgemäßen Organisation; an die Stelle der Standesschule setzt er die allgemeine Volksschule und die Nationalschule mit organischer Gliederung. Alles aber, Schule und Unterricht, steht bei Comenius im Dienste der Erziehung, des obersten Bildungszweckes; die Muttersprachschule (Volksschule) ist ihm die allgemeine Erziehungsanstalt der Jugend. — Comenius hat den ersten Bau einer wissenschaftlichen, systematischen Pädagogik errichtet, der von einem einheitlichen Grundgedanken, dem der Natur- und Kulturgemäßheit, getragen ist; er hat der Pädagogik den Rang einer selbständigen Wissenschaft angewiesen. Die Mängel und Fehler, die seiner Pädagogik wie jedem Menschenwerk ankleben, müssen aus dem Kultur- und Geistesleben seiner Zeit und seiner Welt und Lebensanschauung erklärt werden. Die Zeit war kostbar; es drängte überall nach Heilung der sozialen Krankheiten, es fehlte an Lehrern und Lehrerbildungsanstalten. Lehrpläne und Lehrbücher mußten daher für den unmittelbar praktischen Gebrauch angelegt werden. Das hatte auch Comenius bei seiner Didaktik im Auge; sie will weniger eine wissenschaftliche Theorie, als eine praktische Anleitung zur Lehrkunst sein. Von diesem Gesichtspunkt aus betrachtet, wird man den Mangel an Einheit und tiefer wissenschaftlicher Begründung entschuldigen. Die Zeit war aber auch für ein Ideal, wie es Comenius in seiner Didaktik aufstellt, noch nicht reif. Bacos Anregungen zum Studium der Natur, die Bestrebungen der „fruchtbringenden Gesellschaft", die deutsche Sprache zur Nationalsprache zu erheben, und Ratkes Kampf gegen die Vorherrschaft des Latein waren noch zu wenig in weitere Kreise gedrungen, als daß sich jetzt schon darauf eine Verbesserung des Schulwesens hätte aufbauen lassen; dazu kam noch, daß in der evangeli-

schen Kirche die Orthodoxie, in der katholischen der Jesuitismus herrschend waren und so alles freie Geistesleben verbannt war. Die praktischen Ausführungen des Comenius entsprachen selbst nicht immer dem von ihm aufgestellten Ideal; er kann sich auch nicht von dem Bann überlieferter Meinungen losmachen. Bei der Beurteilung seiner Schulbücher muß man beachten, daß er mit mangelhaft vorgebildeten Lehrern zu rechnen hatte, allerdings auch die Wirkung des Lehrbuchs überschätzte. Die Zeitverhältnisse waren der allgemeinen Durchführung seiner Reformvorschläge höchst ungünstig; die Unruhen des dreißigjährigen Krieges und später die Nachwehen desselben drückten das deutsche Geistesleben tief herunter und beförderten den Zerfall von Sittlichkeit und Bildung. Schule und Forschung suchten diesen Zerfall aufzuhalten und die Wissenschaft mit Hilfe des Bücherstudiums zu gewinnen; die Scholastik hatte die Menschen der Beobachtung und des Denkens entwöhnt, man wollte nur fertige Resultate. Diese boten encyklopädische Werke, die unter den Namen Polymathie, Polyhistorie, Pansophie, Theater des Lebens u. s. w. erschienen; sie unterschieden sich von den Encyklopädieen des Mittelalters dadurch, daß sie nicht mehr ein theologisches Gewand trugen und teilweise die Gesamtheit der Wissenschaft systematisch zu gliedern und abzuleiten suchten. So bildete sich der Verbalrealismus aus, der den Stoff gedächtnismäßig aneignen ließ; es fehlte dem Realismus der Boden, die planmäßige Beobachtung. — Auf die Lateinschule hatten des Comenius Reformbestrebungen keinen E i n f l u ß; sie pflegte nach wie vor und in der alten Weise die gelehrte Lateinbildung; die Volksschulen, wenn man überhaupt die bestehenden Kirchenschulen so nennen kann, fristeten kümmerlich ihr Dasein. Die Didactica magna des Comenius kam bald ganz in Vergessenheit. Im ganzen war des Comenius Werk eine Saat für die Zukunft; ihr gilt sein Wort: „Wenn wir wohleingerichtete und blühende Staaten, Kirchen und Familien haben wollen, so müssen wir vor allen Dingen die Schulen wohl einrichten und erblühen lassen, damit sie wahre und lebendige Werkstätten der Menschheit und Saatschulen für Kirchen, Staaten und Haushaltungen werden.“ Die Samen, die Comenius gestreut, keimten langsam, aber sie gingen nicht verloren; auch die Keime der nationalen Volksbildung, die durch die Reformation neu befruchtet worden waren und in der von Luther geschaffenen hochdeutschen Sprache ein besseres Darstellungsmittel erhielten, entwickelten sich weiter. Das deutsche Gemüt fand seinen Ausdruck im deutschen Lied; deutsche Fürsten, der fruchtlosen religiösen Zänkereien müde, richteten ihre Bestrebungen auf Förderung der deutschen Sprache; es entstand z. B. die „fruchtbringende Gesellschaft“, ein Verein, „darin man gut deutsch zu reden und zu schreiben sich befleißige und dasjenige thue, was zur Erhaltung der Muttersprache nötig wäre.“ So regte sich das nationale Geistesleben doch immer mehr und mehr und bahnte allmählich auch eine Reform des Schulwesens im nationalen Sinne an. Bei diesen

Bestrebungen der Folgezeit begegnen wir aber überall Gedanken, die mittelbar oder unmittelbar auf Comenius zurückführen; völlig aufgegangen ist seine Saat erst in unserer Zeit. Der Pädagog Niemeyer hat gegen Ende des 18. Jahrhunderts auf die didaktischen Werke des Comenius aufmerksam gemacht, wobei er bemerkt, sie enthielten viele Ideen über Erziehung und Unterricht, die der Aufbewahrung wert seien. Wie groß war das Erstaunen, als man sie durch Übersetzungen kennen lernte; was man für alleiniges Verdienst Pestalozzis gehalten hatte, — Begründung des Unterrichts auf die Anschauung, Idee der Volksschule u. a. —, das fand man schon bei Comenius. Ja sogar viele Bestrebungen der pädagogischen Gegenwart hatten schon in Comenius ihren Vorkämpfer (allgemeine Volksschule, Gesundheitspflege, Schulgärten).

3. Mit drei Pädagogen der Vergangenheit ist Comenius vielfach in seinen Ausführungen in Beziehung getreten, mit Vives, Baco und Ratke; zwischen beiden Seiten finden wir daher vielfach Übereinstimmung, aber auch Verschiedenheiten in den Ansichten. Vives und Comenius leben, obgleich hundert Jahre voneinander getrennt, in bewegten Zeiten und hofften beide auf Erneuerung und Verbesserung der Menschheit; die Bildung der Jugend erscheint beiden als der Punkt, wo der Hebel für die sittliche Hebung der Menschheit eingesetzt werden muß, — ihr pädagogischer Beruf entspringt ihrer Lebensanschauung. Die Übereinstimmung der gesamten Geistesrichtung mußte demnach viel dazu beitragen, daß der letzte Bischof der mährischen Brüdergemeinde bei der Ausführung seiner pädagogischen Reform vielfach an den spanischen Katholiken anknüpft. Ihre Anschauung über die Natur des Menschen ist die gleiche; die durch den Sündenfall entstellte Menschennatur, „die wilde Bestie", muß durch eine Erziehung auf dem Boden des Christentums wieder hergestellt werden; die wahre Natur des Menschen auszubilden und dadurch zu Gott zu leiten ist die Aufgabe der Erziehung. Sie muß frühzeitig beginnen und zwar durch die Hand der Mutter; deshalb brandmarkten sie das Ammenunwesen. Ein richtiges Urteil über die Dinge ist die wahre Grundlage aller Tugend, daher müssen die Kinder von Jugend auf daran gewöhnt werden; die Schule setzt fort, was das Elternhaus hierin begonnen hat und rüstet das Kind für die Forderungen des späteren Lebens aus. Darum hat der Staat Schulen für Knaben und Mädchen, für Arme und Reiche zu errichten, in denen die leibliche und geistige Bildung gepflegt werden kann. Der Unterricht muß lückenlos, anschaulich und interessant sein; er muß in der Muttersprache erteilt werden. Während jedoch Vives die Pflege der Muttersprache dem Hause zuwies, verlegt Comenius dieselbe hauptsächlich in die Schule; bezüglich der Stoffauswahl und Stoffverteilung konnte daher Vives keinen Einfluß auf Comenius ausüben. Die Sprachen fassen sie nicht als Selbstzweck auf, „sondern als ein Hilfsmittel, um

Bildung zu gewinnen und mitzuteilen"; um Einheit im Menschengeschlecht herzustellen, soll die lateinische Sprache gelehrt, aber vom christlichen Standpunkte aus der Lehrstoff aus den heidnischen Klassikern ausgewählt werden. In der Geschichte erkennen beide Pädagogen einen erziehenden Lehrstoff und fordern die Betonung der Kulturgeschichte. Finden wir aber auch eine Übereinstimmung des Comenius mit Vives in den wichtigsten Punkten der Pädagogik, so bleibt doch das pädagogische Verdienst des Comenius ungeschmälert; denn in der Entwicklung der didaktischen Richtlinien finden wir im einzelnen so viel Originalität, daß man ihn als selbständigen Arbeiter sofort erkennen muß; er überschaute die pädagogischen Erfahrungen und die theoretischen Arbeiten auf dem Gebiete der Pädagogik, die bis dahin gemacht worden waren, von hoher Warte und benutzte ihre Ergebnisse mit klarem, selbständigem Urteil.

Bacos Streben ging in letzter Linie darauf hinaus, die Macht des Menschen zu befördern, indem die Wissenschaft dem gemeinsamen Nutzen der Menschheit, der großen Kulturarbeit dienstbar gemacht wird; dasselbe utilistische Prinzip läßt sich in der Pädagogik des Comenius erkennen; wie Baco gegen die Scholastik auf philosophischem, so kämpft Comenius gegen die Scholastik auf pädagogischem Gebiet, wie sie sich wieder durch Sturm u. a. in das Schulwesen eingeschlichen hatte, und verlangt, daß Erziehung und Unterricht den Zwecken des Lebens dienstbar gemacht werden. Die neue Methode, welche Baco für die Wissenschaft fordert, wendet Comenius im Unterricht an; eine Methode, wie diejenige Bacos, welche mit Verwerfung jeglichen Wortkrams an die Realität der Dinge apellierte und ihre Grundlage in der Erfahrung, vorzugsweise in der sinnlichen Anschauung hatte, mußte Comenius in hohem Maße zusagen. Wie Baco, so befürwortet auch Comenius die Beachtung des ursächlichen Zusammenhangs beim Wissensstoffe. Den aristotelischen Satz, daß wahre Erkenntnis die Erkenntnis durch Ursachen sei, eignet sich Baco als einen vollkommen berechtigten an, indem er fordert, daß man bei jeder Erfahrung zunächst auf die Entdeckung der Ursachen ausgehe; Comenius sagt dementsprechend: „Was gelehrt wird, muß so gelehrt werden, wie es ist und entsteht, d. h. nach seinen Ursachen, denn die Ursachen eines Gegenstandes auseinandersetzen heißt die wahre Erkenntnis derselben beibringen."

Auch zwischen Ratke und Comenius finden wir vielfach Berührungspunkte; sie beziehen sich hauptsächlich auf didaktische Fragen und zwar besonders auf den Sprachunterricht; denn die pädagogische Hauptschrift des Ratke beschäftigt sich ausschließlich mit der Methode der Sprachen, sonst gab er schriftlich nichts von sich. Sein Gesichtskreis war aber auch beschränkt und seine Begabung reichte nicht aus, völlig in das Wesen der Dinge einzudringen; daher ahnt er oft nur vielfach das Rechte, vermag es aber nicht klar zur Darstellung und

noch weniger zur Ausführung zu bringen. Comenius hat einen weiten Gesichtskreis, er überschaut das ganze Gebiet der Pädagogik, dringt in die Tiefe und ins Einzelne, begründet die didaktischen Grundsätze, die er von Ratke entlehnt (gleiche Methode für alle Lehrgegenstände, konzentrischer und stufenmäßiger Fortschritt vom Leichteren zum Schwereren u. s. w.) tiefer und allseitiger, gestaltet sie zu einer allgemeinen und einheitlichen Didaktik aus und bringt sie in seinen Schulbüchern und Lehranstalten zur Anwendung; er will die gewonnenen Erkenntnisse zum Heil der Menschheit verwerten, darum bietet er sie ihr in seinen Schriften dar. Ratich und Comenius haben die Schäden des bestehenden Schulwesens klar erkannt; sie wollen durch eine umfassende Reform desselben das gesamte Leben und Streben der Menschheit umgestalten. Sie bauen ihre Methode auf natürlicher Grundlage auf, damit alles der Ordnung der Natur gemäß geschehe; sie erstreben eine für die Unterweisung der Jugend berechnete Sichtung, Feststellung und systematische Anordnung des Inhalts aller Disziplinen menschlicher Bildung und eine Vermittlung derselben an die Jugend mittelst der Muttersprache und zwar an die sämtliche Jugend ohne Unterschied des Standes und Geschlechts. Die Zeit war für die Ideen beider Männer noch nicht reif, und die Kriegsunruhen hinderten die praktische Ausführung und Einführung; nur allmählich konnten ihre Gedanken Wurzel fassen, und dazu fand Comenius schon besseren Boden wie Ratich, der ihm vorgearbeitet und die Aufmerksamkeit der Zeitgenossen auf die pädagogischen Reformbestrebungen hingelenkt hatte.

3. Die Entwicklung des Schulwesens unter dem Einfluß des Realismus in Verbindung mit der Kirchenlehre.

1. Der dreißigjährige Krieg hatte nicht bloß dem wirtschaftlichen und nationalen Leben Deutschlands harte Wunden geschlagen, nicht bloß die unglaublichste Verwilderung und Verrohung der Sitten zur Folge gehabt, sondern, was noch viel schlimmer war, er hatte auch fast alle Spuren der Volksbildung und die kümmerlichen Keime der deutschen Volksschule verwischt. Wo der Krieg hinkam, da verschwanden Schulen und Schulmeister, und nur wenige der letzteren harrten auch unter den schwierigsten Verhältnissen auf ihrem Posten aus. Die Zunahme der Zuchtlosigkeit machte sich auch bei den Geistlichen und den Schulmeistern geltend; in einem sächsischen Revisionsbericht wird geklagt, daß „viele Priester und Schuldiener, sonderlich auf den Dörfern, ein fast üppiges Leben führen und die ihnen auf die Seele von Christi anvertraute Herde gröblich ärgern.“ Für viele Orte waren allerdings beide ganz entbehrlich geworden, denn die Orte waren ganz verödet und leer, und wo noch Bewohner waren, da konnten sie weder Geistliche noch Lehrer unterhalten. Wollte man die Jugend aber in solchen Orten nicht ganz ohne Unterricht aufwachsen lassen, so mußte der Hirte, der im Sommer das

Vieh hütete, im Winter Schule halten; er that es auf Wunsch und Befehl der Gemeinde, die der Schule nicht entsagen wollte, wenn auch der Unterricht kaum diesen Namen verdiente. Wo aber noch Lehrer vorhanden waren und unter den schweren Drangsalen des Krieges ausgeharrt hatten, da war ihr Dasein ein höchst trauriges; der dürftige Lohn konnte in den meisten Orten nicht bezahlt werden, und die Nebeneinnahmen waren sehr eingeschränkt. Dazu kam noch die Münzverschlechterung durch die gewissenlosen Kipper und Wipper, die die Münzen entweder durch Abfeilen der Ränder oder durch minderwertiges Metall verschlechterten; die Lehrer hungerten so lange es ging, dann liefen sie zum Troß der Wegelagerer, Bettler oder Soldaten; nur die edelsten Naturen harrten geduldig aus. Im Westphälischen Friedensschluß gedenkt auch Art. 5 § 31 der Schule und bezeichnet sie als ein Anhängsel des Kirche; das waren in der That die meisten der damaligen höheren und niederen Schulen ja auch, nämlich die Dom-, Jesuiten- und Pfarrschulen oder Katechesen. Die von der Kirche unabhängig errichteten Latein- und Volksschulen waren in dem für die deutsche Kultur- und Geistesentwicklung so unheilvollen Kriege wieder verkümmert; denn die Räte der Städte und die Fürsten hatten während und nach dieser Zeit andere Interessen ins Auge zu fassen, als die Förderung des Schulwesens. Einen Rechtsanspruch kann aber die katholische Kirche auf die Bestimmungen des Westphälischen Friedens hinsichtlich der Schule um so weniger gründen, als der Papst ja den ganzen Friedensschluß, also auch den Schulartikel, mit dem Fluch belegte und somit verwarf. Als durch weltliche Herren, durch das Bürgertum und die Landesfürsten, die Volksschule wieder ins Leben gerufen wurde, da betrachtete man sie nicht als Anhängsel der Kirche, sondern als eine bürgerliche und staatliche Einrichtung, die man planmäßig nach den von Pädagogen (Ratich, Comenius, Franke) aufgestellten Grundsätzen organisierte und die neben der Vermittelung christlicher Bildung fürs praktische Leben vorbereiten sollte.

2. Herzog Ernst von Gotha brachte dem Schulwesen wie überhaupt den Bildungsbestrebungen das größte Interesse entgegen. Schon in seinem 16. Lebensjahr stiftete er als Prinz gemeinsam mit seinen Brüdern aus Anlaß der Jubelfeier der Reformation für Kirchen und Schulen ein Kapital von 3000 Gulden; ein Jahr später wurde bestimmt, daß die Zinsen von 2000 Gulden lediglich zur Aufbesserung der Gehalte der Lehrer an der Stadtschule in Weimar verwendet werden sollten; 1629 setzte er die Zinsen (6 Proz.) von 27 000 G. für Schulzwecke aus, so daß die Lehrer von 59 Gemeinden eine jährliche Zulage von 8—50 G. erhielten und der Rest zum Ankauf von Schulbüchern verwendet wurde. Der Herzog sprach aus, er halte gleich seinen Vorfahren „nichts nötiger, als daß die zarte heranwachsende Jugend wohl unterrichtet und auferzogen und hierzu tüchtige und geschickte Lehrer bestellet und verordnet werden möchten“;

als solche tüchtige und geschickte Lehrer gelten ihm nur diejenigen, die sich mit den neuen Bestrebungen Ratichs genau bekannt gemacht haben und dieselben in die Praxis zu übertragen verstehen. Darum sollen durch oben bezeichnete Stiftung auch „nur solche Lehrer unterstützt werden, welche sich nach Form und Weise nach der verbesserten Lehrart richten.“ Seine Mutter, die Herzogin Dorothea Maria von Weimar, hatte ja Ratich nach Weimar gezogen und auch ihre Söhne von ihm unterrichten lassen; auch Herzog Ernst erkannte die Verdienste Ratichs an, unterstützte vielfach den Reformer und suchte seine Methode in die Schulen einzuführen. — Als Verwalter des Herzogtums Franken mit den Bistümern Bamberg und Würzburg, welches sein Bruder Bernhard von Weimar von den Schweden als Geschenk und Lehen erhalten hatte, richtete Ernst sein besonderes Augenmerk auf die Verbesserung der Schulen; er erklärte, daß er eine Stiftung zu machen gedenke für arme Waisen und für solche Kinder, deren Eltern nicht selbst die Mittel zu einer löblichen und christlichen Erziehung auftreiben könnten. Die neue Schule, welche Herzog Ernst errichten wollte, sollte eine Simultanschule sein, an welcher Lehrer beider Konfessionen nach dem Verhältnis der katholischen und evangelischen Kinder angestellt werden sollten; es sollte darin ein für katholische und evangelische Kinder gleich passendes Lehrbüchlein eingeführt werden; in der Religion sollen in den ersten Jahren alle Kinder einen gemeinsamen Unterricht in der allgemeinen christlichen Moral genießen, und dann erst später den eigentlich konfessionellen Religionsunterricht von den betreffenden Geistlichen erhalten. Er berief Lehrer aus Thüringen, welche nach Ratichs Methode ausgebildet worden waren, nach Würzburg und war unermüdlich darauf bedacht, die Lehrerbesoldungen aufzubessern. In den Dörfern Frankens waren gar keine Schulen; in den mittleren und größeren Städten gab es solche, aber es wurde in ihnen Lesen, Schreiben und Rechnen gelehrt, der Religionsunterricht fehlte entweder gänzlich oder wurde sehr mangelhaft erteilt. Der Herzog suchte nun vor allen Dingen auch die inneren Schulverhältnisse zeitgemäß zu verbessern. Er veranlaßte Beratungen mit Schulmännern, aus denen schließlich eine „Generalverfassung der Schulen im Herzogtum Franken“ hervorging. Nach derselben sollte in allen Dörfern und Städten eine „erste Teutsche Schule“ errichtet oder die schon bestehende von Grund auf verbessert werden; vor allen Dingen sollte aber in diesen Schulen ein besserer Religionsunterricht erteilt werden. Der religiöse Memorierstoff sollte nicht nur eingelernt, sondern auch hinreichend erklärt werden, und zwar durch Gleichnisse, Beispiele, Bibelsprüche u. s. w. Besondere Beachtung verdient auch die von dem Regensburger Rektor Evenius, der in Cöthen von Ratich in die neue Methode eingeweiht worden war, gemachte Entwurf einer „Deutschen Kunstschule“ mit ihrem ausführlichen Lehrgang in den Realien als Vorbereitung einer-

seits fürs praktische Leben und anderseits für wissenschaftliche Studien; wir finden hier: Arithmetik, Geometrie, Optik, Physik, Astronomie, Geographie, Ethik und Geschichte. Auch die von Evenius verfaßte Katechismusschule und die Bilderschule verdienen der Erwähnung; es wird in ihnen der Versuch gemacht, den trockenen Katechismusunterricht durch die das sinnliche und geistige Anschauungsbedürfnis der Kinder befriedigende biblische, mit Bildern geschmückte Geschichte zu beleben, ja die biblische Geschichte zum Ausgangspunkt und zur Grundlage für die Erklärung der abstrakten Katechismuswahrheit zu machen und biblische Geschichte, Spruch und Katechismus miteinander zu verbinden. Aber die unruhigen Zeiten des dreißigjährigen Krieges ließen es nicht zur Durchführung dieser Pläne kommen, auch fiel das Herzogtum Franken bald wieder in die Hände der Kaiserlichen.

Im Jahre 1640 trat Herzog Ernst die Regierung im Herzogtum Gotha an. Wahrhaft jammervoll sah es in diesem Lande aus; Kirchen und Schulen waren meist zerstört oder von den Soldaten als Lazarette, Pferdeställe u. dgl. benutzt worden; Städte und Dörfer waren verarmt und vielfach entvölkert; Hand in Hand ging damit die schreckliche Verwilderung des Volkes. Von Religionsunterricht war in den meisten Gemeinden keine Rede; Gottlosigkeit, krasser Aberglaube und schreckliche Laster wucherten üppig empor; selbst Geistliche und Lehrer waren vielfach verkommen und hatten für ihren Beruf weder Lust noch Befähigung. Um den Zustand der Schulen in seinem Lande völlig kennen zu lernen, ordnete der Herzog gleich nach seinem Regierungsantritte eine Generalvisitation aller Schulen an, welche bis 1644 zu Ende geführt wurde; sie ergab, daß die vorhandenen Schulen in den traurigsten Verhältnissen sich befanden und namentlich der Religionsunterricht ganz im Argen lag; „denn alles wird getrieben ohn allen Verstand, Andacht, Herzensernst, Lebensverbesserung, durch ein bloßes Maulgewäsch und unnützes Geplapper.“ Sein nächstes Augenmerk richtete Herzog Ernst auf die Hebung der religiös-sittlichen und geistigen Bildung der Erwachsenen durch einen besseren Religionsunterricht; aber er konnte einen dauernden Erfolg seiner Bestrebungen doch nur von einer guten Erziehung und Bildung des nachgeborenen Geschlechts, das nicht die rohen Sitten des dreißigjährigen Krieges geschaut hatte, erwarten. Daher richtete er sofort sein Hauptaugenmerk auf die Verbesserung und Hebung der Erziehung und Bildung der Jugend und auch hier in erster Linie auf den religiös-sittlichen Teil. Hierbei kann man schon deutlich den Einfluß des Comenius verspüren. Schon 1641 erschien das eindringliche „Anschreiben an die Beamten, auf die Kinderzucht Acht zu haben,“ und die Geistlichen wurden ermahnt, ihre Aufmerksamkeit auf die christliche Erziehung vor der Schulzeit zu lenken. Vielseitiger, großartiger und erfolgreicher aber waren seine Erfolge auf dem Gebiet der Schulerziehung; und hier gab es in der That viel zu thun. Auf den meisten Ort-

schaften gab es gar keine Schulen, und wo solche vor dem dreißigjährigen Kriege bestanden hatten, da hatte sie dieser unheilvolle Krieg vollständig hinweggefegt; die Schulhäuser waren eingeäschert oder zerfallen; das Lehrzimmer in den noch vorhandenen Hütten war der Aufenthaltsort für die Lehrersfamilie, die Schulkinder und den Viehstand des Schulmeisters. Der Schulmeister waltete nur im Winter einige Stunden des Tages und unregelmäßig seines Amtes; im Sommer widmete er sich wie die Schulkinder dem Feldbaue. Von einem methodischen Unterricht war natürlich keine Rede; der Unterricht beschränkte sich auf notdürftiges Lesen, Schreiben und Einprägen des Katechismus. Der Lehrer, der wegen seines äußerst dürftigen Einkommens in der Regel zugleich und zwar während der Schulzeit ein Handwerk betrieb, fragte die nach ihrem Belieben zur Schule kommenden Kinder einfach die auswendig gelernten Aufgaben ab und unterbrach seine Handarbeit nur, wenn er unter den niedrigsten Schimpfreden und Flüchen den Stock auf Hände, Rücken und Kopf der Kinder niedersausen ließ oder schallende Ohrfeigen austeilte. Wenn man noch erfährt, daß man die Kinder auch noch zwang, die Rute und den Stock zu halten, sie zu küssen und bei denselben gewissermaßen eidlich Besserung zu geloben, so kann man sich denken, daß von Eltern und Kindern die Schulen als wahre Straf- und Marteranstalten angesehen wurden. Die meisten Dörfer waren ganz ohne Lehrer, und wo solche noch nach dem Kriege ihr Dasein kümmerlich fristeten, da waren es meistens arme und verkommene Subjekte, welche die erbettelten Gaben im Wirtshause verzehrten, um sich nach vollendetem Rausche wieder auf den Bettel zu legen. Daß sie der Pflichten des Schulamts, das wegen seines kärglichen Ertrags nur nebenbei betrieben wurde, nur wenig oder gar nicht gedachten, läßt sich aus diesen Umständen leicht erklären; sie fragten daher so wenig wie die Eltern und Kinder nach einer geordneten Schulthätigkeit. — Herzog Ernst erblickte daher mit Recht seine erste Aufgabe in der Hebung des Lehrerstandes in geistiger, sittlicher und materieller Hinsicht. Er wußte, daß es „ein saures Leben um den Schulstand sei, wenn man bei schlechtem Sold in einer unbequemen Wohnung sich behelfen und bei aller Mühe Gestank und Undank einfressen muß, und wenn man sich zu Tod gebüffelt und gearbeitet hat, seiner Witwe und seinen Waisen nichts von zeitlichem Vermögen ersparen und zurücklegen kann"; er besserte daher zunächst das Einkommen der Lehrer so weit auf, daß auch der Geringste unter ihnen jährlich mindestens 50 Gulden an barem Geld, 8 Malter Korn, das Malter rund zu 4 Rthlr. gerechnet, freie Wohnung (zwei geräumige Wohnzimmer neben der Schulstube) mit Gartengenuß, freies Holz und steuerfreies Getränk hatte. Diese für die damaligen Verhältnisse völlig genügende Besoldung mußte zunächst von der Gemeinde aufgebracht werden; da aber viele Gemeinden dazu nicht imstande waren, so legte der Herzog

das noch Fehlende zu. Der sogenannte „Leihkauf“, d. h. die alljährliche Erwerbung und scheinbare Erkaufung des Schulamts durch Erlegung einiger Groschen seitens des Lehrers bei der Gemeinde wurde aufgehoben und der einmal von der Gemeinde gewählte Lehrer vom Staate ständig angestellt. Das bettelnde Neujahrssingen und -umgehen der Lehrer wurde gänzlich verboten. Zur Unterstützung der Witwen und Waisen der Lehrer stiftete Herzog Ernst im Jahre 1654 500 Rthlr. und vermehrte die Stiftung wiederholt durch Zuwendungen; auch wurde den Witwen das sogenannte Gnadenquartal verwilligt. Nun forderte er aber auch vom Lehrer, daß er „gottselig, ehrlich, vorsichtig, ehrbar, nüchtern, eingezogen, lehrhaftig, mit gebührendem Maße zugleich ernsthaftig und langmütig, auch nach Unterschied der Stellen sonsten genugsam qualificiret sei.“ — Zur Hebung der geistigen Bildung des Lehrstandes wollte Herzog Ernst eine besondere Übungsschule errichten, in der bei etwaigem Überflusse an Lehrern die jüngeren Kräfte bis zu ihrer wirklichen Anstellung praktisch ihre Kenntnisse bereichern und ihre Erfahrung sammeln sollten; der Plan kam allerdings nicht zur Ausführung, doch empfahl ihn der Herzog in seinem Testamente dringend seinen Söhnen. Kein Lehrer aber fand Anstellung, der nicht selbst als Schüler tüchtig gewesen war, die erforderlichen Kenntnisse im Schreiben, Rechnen, Lesen und den übrigen Schuldisziplinen nachwies und vielleicht einen praktischen Kurs bei einem alten, tüchtigen Lehrer durchgemacht hatte; sodann wurde den Lehrern die Pflege ihrer Fortbildung zur Pflicht gemacht. Sie sollten sich nicht nur im Lesen, Schreiben und Rechnen vervollkommnen, sondern sich auch mit den Realien beschäftigen; sie sollten sich z. B. durch geeignete Personen unterrichten lassen: „1. in der Wissenschaft, das Land, Feld, Wiesen und Gebäude abzumessen; 2. das Wasser, wie es an einem und anderen Ort, da man es bedürftig, am bequemsten steige und falle, mit der Schnur und den dazu abgeteilten Stäben abzuwiegen; 3. Sonnenuhren zu machen; 4. bei den Wein- und Bierfässern, dieselben zu messen, die Visierschnur zu gebrauchen oder mit Stäben solches zu verrichten.“ Mit der Bildung aber hob sich auch das sittliche Verhalten und das Ansehen des Lehrers; der Lehrer war nicht mehr wie früher der Mitleid und Spott herausfordernde „Dorfschulmeister“, sondern er wurde geachtet und galt neben Pfarrer und Ortsrichter als Respektsperson im Dorf. — Um das niedere Schulwesen des Landes einheitlich zu organisieren, beschloß der Herzog die Aufstellung einer gründlichen und ausführlichen Schulordnung, in welcher die ganze innere Einrichtung der Schule, Plan, Ziel und Methode des Unterrichts, die Mittel zur Bildung und zur Zucht, die Pflichten der Kinder, Eltern, Lehrer und Vorgesetzten, kurz alles das festgesetzt werden sollte, was zum Aufschwung und zur Förderung der Schule nötig war. Der Rektor des Gymnasiums in Gotha, Reyher, arbeitete den Entwurf aus und legte

ihn dann dem Herzog und seinen Räten zur Begutachtung vor; die Schulordnung erschien 1642 und wurde in der Folgezeit zu dem sogenannten „Schulmethodus“ weiter ausgebildet, der 1648 zum erstenmal erschien und sämtliche Anordnungen über das Volksschulwesen im Herzogtum Gotha enthielt. — Von den Schulmeistern wird zunächst verlangt, daß sie fromm und anständig leben, den Vorschriften des Methodus genau nachkommen und den Weisungen der Vorgesetzten pünktlich folgen; im anderen Falle wird ihnen mit Verkürzung oder jeder Entziehung des Gehaltes und mit Entlassung aus dem Amte gedroht. Durch die Führung genauer Schultabellen über Versäumnisse u. s. w. sollte der Schulbesuch und durch Führung eines Tagebuchs die Thätigkeit des Lehrers kontrolliert werden; der Lehrer soll sich gewissenhaft auf seine Lehrstunden vorbereiten und sie ebenso gewissenhaft abhalten, wobei er jedes Kind, besonders aber die Schwachen im Auge behalten soll. Er soll „freundlich und väterlich mit den Kindern umgehen und mehr eine kindliche Furcht einpflanzen, als ein knechtisches Zittern einjagen“; das Schimpfen und Fluchen ist verboten, und nur die Züchtigung mit der Rute auf den rechten Körperfleck mit unbedingter Wahrung des Anstandes und des Ehrgefühls gestattet. — Die Schulzeit sollte das ganze Jahr dauern; nur in der Erntezeit sollten vier Wochen Ferien sein, in denen jedoch an jedem Vormittag die Kinder zwei Stunden zur Repetition zur Schule zu kommen hatten; alljährlich nach der Ernte sollten alle Kinder, welche das fünfte Lebensjahr vollendet hatten, der Schule zugeführt werden und bis zum zwölften Jahre die Schule besuchen. An Sonn- und Feiertagen sollten sich die Kinder in der Schule versammeln, das Evangelium des Sonntags durchgehen und sich mit dem Lehrer gemeinschaftlich in die Kirche begeben; Montags bis Freitags waren auf den Dörfern täglich drei Stunden vormittags und drei Stunden nachmittags Unterricht, am Samstag nur vormittags; in den Städten fiel der Nachmittagsunterricht auch am Mittwoch aus. In der ersten Stunde jeden Tags wurde Religionsunterricht erteilt, in der folgenden Leseunterricht; nachmittags wurde im Schreiben, Rechnen und Singen unterrichtet. Auf den Dörfern wurden die Kinder in zwei Klassen unterrichtet; in der untersten sollten sie das ABC und Syllaben lernen, in der anderen Lesen, Schreiben, Singen, Rechnen, Katechismus, Psalmen, Sprüche und Evangelien. — Für den Unterricht waren bestimmte, zumeist auch von Reyher verfaßte Lehrbücher vorgeschrieben, nämlich: Deutsch ABC- und Syllabenbüchlein; 2. Lesebüchlein; 3. Katechismus; 4. Katechismusschule; 5. Evangelienbuch; 6. Psalter; 7. Deutsch Gesangbüchlein; 8. Rechenbüchlein. — Das Lesen wurde nach der damals üblichen Buchstabiermethode aus dem „Syllabenbüchlein“ erlernt; es enthielt dasselbe das Alphabet und eine „vollkommene Syllaben-Tabul“ mit ca. 15000 toten Silben (zwib, zwischt ꝛc.), die Interpunktionszeichen, die Zahlzeichen und das

Einmaleins. Das Lesebüchlein, welches in der oberen Klasse verwendet wurde, enthielt „den kleinen Katechismus Luthers, zum anderen die vornehmsten Sprüche der heiligen Schrift über jedweden Glaubensartikel, das Nicäische und des Heil. Athanasii Glaubensbekenntnis und zwei Gebetlein." Der Schulmethodus gab genaue Anleitung für den Leseunterricht und den Gebrauch der ABC- und der Lesebücher Der Lehrer sagt jeden einzelnen Vokal und danach jeden einzelnen Konsonanten in alphabetischer Reihenfolge laut, langsam und deutlich „einmal oder zwanzig" vor und läßt die Schüler nachsprechen; dann malt er ein „a" in der Form, wie es in dem Buch gedruckt ist, an die Wandtafel und sagt: „dieses ist ein a" und wiederholt dies achtmal; die Kinder suchen den Buchstaben dann in ihrem Buche auf und sprechen ihn aus u. s. w. Nach dem Buchstabieren kam das Syllabieren; der Lehrer spricht „laut und mit erhobener Stimme jede Zeile viermal vor", ohne in das Buch zu sehen, und läßt die Kinder dieselben so lange nachsagen, bis sie es auswendig hersagen können, dann werden die Silben Zeile für Zeile vom Lehrer vorgesprochen und von den Kindern nachgelesen, und hierauf wird versucht, sie außer der Reihe buchstabieren und lesen zu lassen. Das Lesebuch wird zuerst vom Lehrer auf gleiche Weise abschnittsweise erst einmal langsam, dann zweimal geschwinder und dann noch einmal fertig vorgelesen; dann liest er die gleichen Abschnitte dreimal geschwind vor und läßt sie dann von einigen Schülern nachlesen; endlich sollen immer je sechs Kinder die Abschnitte selbständig vorlesen und so das ganze Buch siebenzehnmal lesen. Da die Kinder den Katechismus meistens schon zu Hause vor dem Schulbesuche lernten, so konnten sie bald das ganze Lesebüchlein auswendig. — Beim Schreibunterricht, der erst in der mittleren oder oberen Klasse begann, ging man vom i aus und schritt vom Leichten zum Schwereren fort; der Lehrer machte die Buchstaben an der Wandtafel vor, die Kinder malten sie im Schreibheft nach, wobei ihnen der Lehrer nötigenfalls die Hand führte. Der Lehrer ließ in der folgenden Stunde je vier Kinder vor sich treten, sah ihre Hefte nach, schrieb das Fehlerhafte richtig an die Tafel und ermahnte, daß, wer unter den anderen auch so gefehlt hätte, Achtung darauf geben sollte; so soll die Korrektur fortgesetzt werden, bis er „endlich aller Knaben Schriften korrigiert hat". In derselben Weise sollen auch die orthographischen Übungen, die den kalligraphischen nachfolgen, korrigiert werden; die letzteren wurden nun weiterhin durch Nachziehen von rotgedruckten Vorschriften und Nachbilden derselben auf unbeschriebenem Papier geübt, die Korrektur blieb dieselbe wie vorher. Zur Übung im Lesen des Geschriebenen sollten den Kindern „erstlich feine, leserlich geschriebene Briefe, und wenn sie darinnen fertig, andere Handschriften, die etwas unleserlich sein, zu lesen vorgegeben werden." — Das Singen sollte, mit Einschluß der Gesänge vor und nach dem

Unterrichte, täglich wenigstens eine Stunde geübt werden und zerfiel in Choral und Figural-Gesang; es wurde durch Vor- und Nachsingen geübt, auch wurden die Noten dabei angewendet und der mehrstimmige Gesang geübt; ein Instrument wurde vom Lehrer dabei nicht benutzt. — Das Rechnen begann mit dem Anschreiben und Vorsprechen der Ziffern 1—9 seitens des Lehrers und dem Nachsprechen seitens des Schülers; dann nahm man ebenso die Zahlen 10—19, 20—29 u. s. f. vor bis 1000 mit Berücksichtigung des Stellenwertes; weiterhin wurden nun Zahlen diktiert und von den Schülern angeschrieben; so ging es fort bis zu den Millionen. Hierauf erst begann der wirkliche Rechenunterricht mit dem Beibringen des Einmaleins und mit Lösung von Aufgaben aus den vier Spezies; schließlich sollte der Lehrer sogar die Brüche und die Regel de tri erklären und üben. Reyher gab in seinem „Rechenbüchlein" nähere Anleitung zur unterrichtlichen Behandlung des angegebenen Lehrstoffs. — Der Unterricht in der Religion lehnte sich zuerst und zumeist an den Katechismus an; für den späteren Religionsunterricht diente die „Katechismus-Schule", „darinnen erstens der Katechismus nach dem Wortverstand einfeltiglich ausgelegt, darnach der Gebrauch der sechs Hauptstücke des Katechismi gewiesen wird". Die Worte des Katechismus lernen die Kleinen durch Vor- und Nachsprechen ohne jede Erklärung auswendig; die Kinder, welche lesen konnten, sollten die „betreffenden Worte 30—40mal herunterlesen". — Dem Unterricht „von natürlichen Dingen" lag ein Buch zu Grunde, welches in folgende Abschnitte zerfiel: 1. Von den natürlichen Dingen; 2. von etlichen nützlichen Wissenschaften; 3. von geist- und weltlichen Landessachen und 4. von etlichen Hausregeln; dazu erschien eine „Kurze Anweisung, nach welcher sich die Schulmeister in Beibringung des Unterrichts von natürlichen Dingen richten sollen", und bald darauf noch eine „Anleitung, wie der Unterricht von etlichen anderen nützlichen Wissenschaften der Jugend beigebracht werden kann". Für jede Schule sollten als Lehrmittel „ein Lineal, ein Zirkel, eine Bleiwage, ein Paar kleine oder Strick-Rollen, ein Kompaß und sechs Stück Gewichte" angeschafft werden. Wo man nur einen Lehrer hatte und die Zeit kurz bemessen war, sollte das oben genannte Lehrbuch zu Leseübungen verwendet werden; in den anderen Schulen sollte der Gegenstand eingehender betrieben werden, wenn die übrigen Lektionen von den Schülern beendigt waren. Durch diesen Unterricht wurden die Kinder bekannt gemacht mit der Himmels- und Witterungskunde, den Naturerscheinungen, dem Stein-, Pflanzen- und Tierreich und dem Menschen nach Leib und Seele; das genannte Buch kämpft gegen falsche Vorstellungen und Aberglauben an, wovon es natürlich selbst nicht ganz frei ist, und behält immer die Bedürfnisse des praktischen Lebens im Auge. In der „Anweisung" wurde die Forderung der Anschaulichkeit an den Dingen, Modellen oder Bildern, das Beleben des

Interesses durch möglichste Selbstthätigkeit des Schülers und die Beobachtung in der Natur und im Leben betont; dabei stehen immer die heimatlichen Verhältnisse im Vordergrund. Geometrie, Politik und Ökonomie (Verfassung und Verwaltung des Staates und der heimatlichen Gemeinde) sollen nur mit den Knaben getrieben werden und zwar immer mit Berücksichtigung des praktischen Lebens (z. B. Feldmessen). — Die Eltern wurden angehalten, die Knaben ein ehrlich Handwerk lernen zu lassen oder beim Ackerbau zu verwenden und die Mädchen zum Nähen, Spinnen, Haushaltung u. dgl. Diensten anzuweisen; alle aus der Schule Entlassenen waren aber verpflichtet, künftig für ihre Fortbildung zu sorgen. Besonders wurden die aus der Schule Entlassenen gezwungen, an einem regelmäßigen Unterricht in Religion und in den natürlichen Dingen teilzunehmen; für die Religion war die sonntägliche Kinderlehr bestimmt, für den Unterricht in den natürlichen Dingen wurden wöchentlich drei Stunden festgesetzt, deren Festlegung bezüglich der Zeit mit den Eltern vereinbart werden sollte und nur dann, wenn sich dies nicht ermöglichen ließe, gesetzlich bestimmt wurde. Ob diese Fortbildungsschule von langer Dauer war, läßt sich nicht mehr erweisen. — Die Schulaufsicht lag in den Händen des Geistlichen, der die Schullisten zu führen, den Lehrer bei etwaigen Fehlen zu belehren, zu ermahnen und zu warnen und über ihn an den Superintendenten zu berichten hatte; er hatte auch die Eltern zu ermahnen und zu warnen und nötigenfalls zur Bestrafung anzuzeigen, wenn sie ihren Pflichten gegenüber den Kindern und der Schule nicht nachkamen. In den Städten führten die weltlichen Beamten und Gerichtsherren als Schulinspektoren die Aufsicht. Die Geistlichen und Schulinspektoren bildeten mit den Schultheißen, Ältesten u. s. w. des Ortes den Schulvorstand, welchem die Fursorge für die äußeren und inneren Schulverhältnisse übertragen war. Als weitere Schulbehörde galt der Superintendent; und an der Spitze des Schulwesens stand das Konsistorium, das mit Genehmigung des Herzogs die Lehrer anstellen und entlassen konnte. Die Superintendenten hatten jährlich unter Zuziehung der Pfarrer, Ältesten und weltlichen Beamten eine Prüfung zu veranstalten, die darauf hinauslief, bis ins einzelnste zu erforschen, ob allen Vorschriften des „Schulmethodus“ entsprochen, das Ziel des Unterrichts erreicht sei, die Schüler in eine höhere Klasse versetzt oder aus der Schule entlassen werden könnten; auch sollten in eine besondere Tabelle dabei diejenigen Schüler eingetragen werden, welche „feine ingenia haben, von denen sonderlich Hoffnung, daß sie inkünftig bei dem Studieren was Sonderliches vor anderen ausrichten können oder bei welchen, daß sie zu mechanischen Künsten gute Beliebung tragen, verspüret wird,“ um bemittelte Eltern zur weiteren Ausbildung derselben anzuhalten oder dieselbe auf des Herzogs Kosten ausführen zu lassen. Entlassen werden sollten nur die Kinder, welche fließend und richtig lesen, „eine ziem-

liche Hand schreiben konnten, auch etwas in der Arithmetik und der Musik verstehen" und den ganzen Katechismus mit der Auslegung und den Fragestücken, sowie die im Lesebüchlein vorgeschriebenen Sprüche auswendig wußten und verstanden.

Die Mängel und Fehler, die wir in den mitgeteilten Bestimmungen des Schulmethodus finden — Vernachlässigung der körperlichen Erziehung, Überbürdung mit religiösem Lehrstoff, schablonenhafte Lehranweisungen — hängen aufs engste zusammen mit der ganzen Richtung und Anschauung jener Tage; die kirchliche Bildung stand im Vordergrund, die Geistlichen mußten vom Staat zur Leitung und Beaufsichtigung des Bildungswesens herangezogen werden, weil es an einem eigentlichen pädagogischen Beamtenstand fehlte, und den mit niedrigem Bildungsgrad versehenen Lehrern mußte man mit einer auf alle Einzelheiten hinweisenden Methodik an die Hand gehen, wenn dieselben die Forderungen des Schulmethodus erfüllen sollten. — Diesen Mängeln und Fehlern im Sinne der heutigen Pädagogik stehen aber bedeutende Vorzüge gegenüber; von denselben seien nur hervorgehoben: der Schulzwang, Kontrolle des Schulbesuchs, Ausdehnung der Schulzeit auf das ganze Jahr, Schulverwaltung durch den Staat oder im Auftrage des Staates, menschenwürdige Disziplin, Berücksichtigung der von Ratich und Comenius angestrebten und ausgeführten Reformen des Unterrichts, Einführung des Realunterrichts, Anordnung und strenge Durchführung des Klassensystems. Auch wurde der Schulmethodus durchaus nicht als etwas Abgeschlossenes, auf ewige Zeiten Feststehendes betrachtet, sondern mit dem Fortschritt der Zeit auch fortgebildet. So wurde in der Ausgabe von 1658 der Unterricht „von natürlichen Dingen" aufgenommen; in der Ausgabe von 1662 wurde als Regel die Gliederung einer Schule in drei Klassen angenommen; und je mehr sich die Bildung des Lehrerstandes hob, desto mehr schwanden auch die schablonenmäßigen Lehranweisungen. Und diese Schulordnung stand etwa nicht bloß auf dem Papier, sondern wurde auch wirklich durchgeführt und immer mehr vervollkommnet. — Herzog Ernst führte nicht bloß in allen wichtigen Fällen den Vorsitz im Konsistorium, sondern er bereiste sehr oft in Gemeinschaft mit seinem Hofprediger das Land, um gründlich und gewissenhaft sich selbst von dem Verhalten der Beamten, Pfarrer und Lehrer zu überzeugen; besonders besuchte der Herzog dann unangemeldet die Schulen und übersah dieselbe auch in dem kleinsten Orte nicht. Dabei führte er die betreffenden Akten über die Lehrer und den Zustand ihrer Schulen bei sich und überzeugte sich, ob die etwa gerügten Mängel beseitigt seien; er tadelte nötigenfalls streng, aber würdevoll und liebreich Lehrer und Schüler, lobte aber auch und spornte durch Geschenk an Geld und Büchern zur Beharrlichkeit und zum Nachstreben an. In Konferenzen beriet er mit seinen Räten oder mit erfahrenen Geistlichen und Lehrern über Schulfragen und regte zur Prüfung

derselben an; er ließ sich von fachkundigen Männern belehrende Aufsätze über Schulfragen anfertigen — z. B. Was mit den obersten Knaben getrieben wird, so aus der Schule entlassen sind —, die er dann eingehend studierte und seine eigenen Bemerkungen dazu schrieb. Er verbesserte nicht bloß die materielle Lage der Lehrer und sicherte die Zukunft ihrer Angehörigen, sondern unterstützte auch die Gemeinden bei Schulbauten und gründete selbst zwanzig neue Schulen. In seinem Testament legte er seinen Söhnen die Fürsorge für die niederen Schulen besonders ans Herz und nennt die Erhaltung der Kirchen und Schulen „das vornehmste Stück seines großen, hohen und schweren Amtes der Obrigkeit". — Die Wirkung der gothaischen Schulreform beschränkt sich nicht auf das Herzogtum, sondern sie ist epochemachend für ganz Deutschland geworden; nachweislich wurde sie maßgebend für Weimar und Hessen-Darmstadt. Die besten Früchte zeitigte sie natürlich im eigenen Lande; die Bewohner des Landes standen bald in dem Rufe, fleißig, sparsam und mäßig zu sein, und bald konnte jeder lesen, schreiben, rechnen, singen und allerhand Nützliches von religiösen und weltlichen Dingen.

3. Leider folgten nur wenige der deutschen Fürsten dem Beispiele des Herzogs Ernst von Gotha nach; und so blieben in andern Teilen des deutschen Reiches die traurigen Zustände, die der dreißigjährige Krieg geschaffen, noch lange Zeit bestehen. Immerhin aber suchten einzelne Fürsten so viel als möglich das Schulwesen zu heben, besonders in den Ländern, wo schon vor dem Kriege gute Anfänge bestanden hatten; zu ihnen gehörte Herzog August von Braunschweig. „Die Zukunft," so äußern sich die Landstände im Jahre 1636, „beruht auf einer guten Unterweisung der heranwachsenden Jugend; nun gebricht es aber an guten Lehrern, und wo sie sich finden, da ermangeln sie der äußeren Achtung, weil die Dürftigkeit des Gehalts sie auf mannigfachen Nebenerwerb anweist; der Erlaß einer Schulordnung scheint ebenso notwendig, als eine jährliche Visitation der Schulen durch Konsistorium und Universität." Aber das Land war noch überall verwüstet und verödet, und es mangelte an Saatkorn und Zugvieh, um es zu bestellen; das flache Land und die unbefestigten Städte hatten noch vielfach unter den Brandschatzungen durchziehender Söldner zu leiden; Bettler und Diebe überschwemmten das Land; Handel und Gewerbe lagen darnieder; Hunger und Seuche lasteten auf der zusammengeschmolzenen Bevölkerung; der Regierung aber fehlte das Geld, um auch nur für die allerdringendsten Bedürfnisse Abhilfe zu schaffen. — Die „Allgemeine Landesordnung" von 1647 gab zunächst der allgemeinen Schulpflichtigkeit Ausdruck; „es sollen," heißt es, „die Eltern gehalten sein und, im Falle sie sich säumig erweisen würden, durch die Beamten und Gerichtsherren dahin vermittelst ernstlicher Bestrafung angewiesen werden, daß sie ihre Kinder bei denen Schulmeistern oder Küstern auf denen Dörfern so

viele Jahre in die Schule gehen und unterweisen lassen, bis daß sie den Katechismum verstehen und gedruckte Schrift lesen können." Allerdings erstreckte sich der Schulzwang nur auf den Winter; im Sommer sollte nur Sonntags eine Wiederholung stattfinden. 1651 erschien dann die „Schulordnung", welche das Schulwesen des ganzen Landes regelte. Zunächst wird beklagt, daß man für Hirten, Gesinde und andere Dinge, nie aber für den Schulmeister, dem man doch die eigenen Kinder übergebe, Geld habe, und daß jeder Bürger dem Schulmeister die nötige Achtung versage; daher wird zunächst für Verbesserung der Besoldung Sorge getragen, damit „vornehme, wohlbegabte, gelehrte Leute sich an die Schulen begeben und keine anderen Funktionen begehren." Sodann wird angeordnet, daß alle Schulen des Landes in drei Arten eingeteilt werden sollen, in jeder Art aber „einer Modus in der Institution durch das ganze Land" soll gehalten werden. Eine Schule der untersten Art soll in jedem Dorfe oder Flecken des Landes vorhanden, und das Amt des Schulmeisters soll mit dem des Küsters verbunden sein; zu dem Küsteramte soll man daher keine Handwerker, sondern nur solche Leute nehmen, welche im Lesen und Schreiben, wie auch in den Anfangsgründen des Latein zu unterrichten imstande sind. Obligatorisch ist nur der Unterricht im Christentum, in Lesen und Schreiben; von Rechnen und natürlichen oder nützlichen Dingen ist keine Rede; aber Knaben, die eine höhere Schule besuchen wollen, sollen Unterricht in den Elementen des Latein erhalten. In den mittleren Schulen in den kleineren Städten sollte auch im Sommer täglich Unterricht erteilt werden; sie dienten zur Vorbereitung für die höheren oder großen Schulen, die Gymnasien. Das untere Schulwesen vermochte aber trotz aller Visitationen und aller Verordnungen nicht zur Blüte zu gelangen, weil es infolge der schlechten Besoldung einerseits an Lehrern fehlte, die den Anforderungen der Schulordnung entsprachen und weil anderseits das Landvolk gegenüber der geistigen Bildung seiner Nachkommenschaft die größte Gleichgültigkeit an den Tag legte.

4. Landgraf Ludwig von Hessen-Darmstadt verordnete 1619, daß auch auf dem Lande alle Kinder zur Schule geschickt, widrigenfalls die Eltern nicht bloß doch das Schulgeld bezahlen, sondern auch mit Geldstrafen belegt werden sollten. In die Regierungszeit dieses Fürsten fällt das Auftreten Ratichs; auch Ludwig V. hatte sich für Ratichs Lehrmethode interessiert und, wie bekannt, seine Professoren Helwig und Jung in Gießen beauftragt, ein Gutachten über dieselbe abzugeben. Aber der dreißigjährige Krieg ließ es zu keiner Durchführung der günstig beurteilten Lehrmethode kommen; an eine gedeihliche Entwicklung des Volksschulwesens war in dieser Zeit gar nicht zu gedenken, trotzdem die hessischen Fürsten ihm fortwährend ihre Aufmerksamkeit schenkten. Georg II. ordnete bald nach seinem Regierungsantritt (1628) eine Kirchenvisitation an, bei der auch die

Schulverhältnisse in Betracht gezogen werden sollten; es sollte über Unterricht, Lebenswandel, Zucht, Besoldung u. s. w. der Schulmeister, über den Schulbesuch, die Schulgebäude u. s. w., besonders aber über das Verhältnis des Schulmeisters zu der lutherischen Lehre berichtet werden. Die Visitationsberichte thun klar und deutlich dar, daß es mit dem Volksschulwesen in Hessen trotz aller Verordnungen und Fürsorge seitens der Landesherren traurig bestellt war; in manchen Pfarreien bestanden noch gar keine Schulen, in andern waren die früher eingerichteten wieder eingegangen. — Im Jahre 1634, als nach der Schlacht bei Nördlingen die Kriegsheere den katzenellenbogischen Teil Hessens überschwemmten, da erließ Georg II. eine Schulordnung, in welcher Bestimmungen über Begründung, Einrichtung und Leitung der Schulen enthalten und zugleich das Prinzip der allgemeinen Schulpflicht ausgesprochen worden ist. Die Superintendenten und Pfarrherren jedes Ortes sollen dahin trachten, daß in Städten und Dörfern „gute deutsche Schulen, teils angerichtet, teils erhalten und gebessert werden“ und sich „nach frommen, gottesfürchtigen, gewissenhaften, unverdrossenen und rechtgläubigen Schulmeistern und Schulmeisterinnen, die sich der Jugend mit christlichem Eifer und Ernst annehmen, umzusehen.“ Es sollen alle Knaben und Mägdlein, niemanden ausgenommen, sie seien arm oder reich, die nur das Alter erreicht haben, daß sie etwas fassen und behalten können, in die Schule gehen; es haben nicht allein die Pfarrherren, sondern auch die Senioren sonderlich darauf acht zu geben“ und nötigenfalls, wenn alle gütlichen Mittel nichts helfen, den Schulbesuch zu erzwingen. Weiterhin enthält diese Schulordnung auch Anleitung über die Einteilung der Kinder in Klassen, die Verteilung des Lehrstoffs, insbesondere des Katechismus, auf die Altersklassen, und über die Disziplin. Hinsichtlich der Methode finden wir noch alles beim Alten; Vor- und Nachsagen beim Katechismuslernen, Buchstabieren beim Lesen u. s. w. Damit die Lehrmeister und Lehrfrauen dem allen mit um so größerem Fleiße nachkommen, sollen die Pfarrer allwöchentlich „zwar unversehens, jedoch zu gelegener Zeit“ sich in die Schulen verfügen, die Lehrmethode der Schulmeister beobachten und die Kinder im Buchstabieren, Syllabieren, Lesen und Schreiben und namentlich im Katechismus examinieren; den Lehrern aber sollte „von einem jeden Kinde alle Quartale ein gewisses verbessertes Lehrgeld, als etwa ein halbes Kopfstück (30 Pfg.) über das, so sie zuvor gehabt, ohnfehlbar gegeben werden“.

Der Landgraf Ludwig VI. ließ 1670 ein neues Regulativ („Extrakt der Instruktion für die Präzeptores und Schulmeister in kleinen Städten und Dörfern“) aufstellen, welches in 18 Artikeln die Einrichtungen und den Unterricht der Volksschule regelt. Es werden darin die Schulmeister zunächst zur Führung eines wohlanständigen und sittlichen Lebens ermahnt und ihnen jede Handtierung verboten,

die sich mit der Würde ihres Amtes nicht verträgt. Alle Kinder, die über 5 und unter 12 Jahre alt sind, sollen die Volksschule im Winter täglich 5, im Sommer täglich 3 Stunden besuchen. Die näheren Anweisungen bezüglich des Unterrichts beziehen sich auf das Lesen, den Religionsunterricht, das Schreiben und das Rechnen; die Anforderungen in Bezug auf Lehrstoff und Methode dieser Lehrgegenstände gehen über das, was die Schulordnungen im 16. Jahrhundert enthalten, nicht hinaus; vom Unterricht in natürlichen Dingen ist keine Rede, und um den kirchlichen Religionsunterricht konzentriert sich noch alles. Aber der Schulzwang wird aufrecht erhalten, der Schulbesuch und Schulunterricht unter staatliche Kontrolle gestellt, welche im Namen und Auftrag des Staates durch die Geistlichen ausgeübt wird, und der Schulbesuch aufs ganze Jahr ausgedehnt. Auch soll wohl „die Disziplin und gute Zucht mit sonderbarem Fleiß und Ernst geführt werden, aber es sollen doch die Präzeptores und Schulmeister als vernünftige Väter mit ihren Kindern umgehen und des ehrenrührigen Scheltens, zumal des unbarmherzigen Haarraufens, Schlagens mit der Faust und auf die Köpfe der Schüler sich allerdings enthalten, hingegen aber der Rute ziemlich uud gebürlich gebrauchen.“ Wie wenig indessen diese Verordnung fruchtete, zeigt der 1674 vom Landgrafen von den Superintendenten eingeforderte Bericht, worin mitgeteilt wird, daß wohl der Unterricht überall nach der gegebenen Instruktion eingerichtet sei, aber viele Eltern, um das Schulgeld zu sparen, ihre Kinder gar nicht zur Schule schickten und die Sommerschulen fast nirgends zustande gebracht werden könnten. Ludwigs VI. Witwe, die Landgräfin Dorothea, welche eine zeitlang für ihren minderjährigen Sohn regierte, verordnete daher 1697, „daß alle Eltern, welche ihre schulfähigen Kinder nicht zur Schule schickten, nicht nur zur Bezahlung des Schullohns, sondern auch zu gebührender Strafe gezogen werden sollten.“ Aber vor allen Dingen fehlte es an den nötigen Lehrkräften; wie bescheiden die Ansprüche an dieselben in Bezug auf die Kenntnisse waren, geht aus einem Bericht hervor, welchen zwei Geistliche in Darmstadt über ein mit einem Schulamtsaspiranten angestelltes Examen erstatteten, indem sie bestätigten: „daß er eine feine Hand zum Schreiben hat; die Stimme zum Singen auch nicht uneben ist, nur daß er noch etlicher Lieder Weise nicht kann, (er sagte aber, er wolle sie lernen, es sei seither seine Profession nicht gewesen); in Erkenntnis der christlichen Lehre geht es noch dünn bei ihm, maßen ihm sehr unbekannt, wie das Gesetz und von wem es gehalten werde, — vom Glauben, vom Unterschied des Gesetzes und Evangelii und anderem ist er noch wenig unterrichtet, er sagte aber, er wolle hinfüro sich besser exerzieren; im Aufschlagen der heiligen Schrift fand er das von ihm verlangte fünfte Buch Mosis, aber den Propheten Nahum, item die erste Epistel St. Johannis konnte er nicht finden; sonsten ist er sehr arm.“ Einer solchen Prüfung

brauchten sich aber nur die Kirchspiels- oder ordentlichen Schulmeister zu unterwerfen, die Filialschulmeister wurden ohne Prüfung vom Superintendenten in ihr Amt eingeführt; in den Filialdörfern hatte man nur Winterschulen, für welche der Schulmeister für 10 bis 20 Gulden mit wechselnder Wohnung und Schulstube nebst Wandeltisch gemietet wurde.

Unter diesen Umständen mußte das Volksschulwesen in Hessen in den ersten drei Jahrzehnten des 18. Jahrhunderts seinem Verfall entgegengehen; erst unter dem Landgrafen Ernst Ludwig erhielt es wieder neues Leben. Schon 1707 bestellte er eine Kommission zur Aufstellung einer neuen Schulordnung, die als „Hessen-Darmstädtische Schulordnung von 1733" erschien. Nach dieser Schulordnung sollten die Kinder vom siebenten bis zum vollendeten 14. Lebensjahre die Schule besuchen, jedenfalls aber 7 Jahre; sowohl im Winter als wie im Sommer sollen an vier Wochentagen sechs Stunden, Mittwochs und Samstags drei Stunden Unterricht erteilt werden; über den Schulbesuch sollen genaue Verzeichnisse geführt werden; für jedes Schulversäumnis sollte ein Kreuzer Strafe bezahlt werden, und wenn ein Kind längere Zeit die Schule versäumt, so soll es diese Zeit länger in der Schule bleiben. Setzt der Schulmeister ohne Vorwissen seines Pfarrers den Unterricht aus, so soll er mit Geld bestraft werden; auf Fastnacht, an Kirmes, Apostel- und Bettagen, sowie wegen Leichen und Hochzeiten darf der Unterricht nicht ausgesetzt werden. Jährlich, vor Ostern und vor Michaelis, sollen zwei Prüfungen abgehalten werden. Der Schulmeister soll ein sittliches Leben führen und seines Amtes treulich warten. Am Sonntag soll er vor der Frühpredigt die Kinder in der Schule versammeln und Evangelium und Epistel lesen lassen, soll die Kinder in der Kirche beaufsichtigen und nach dem Nachmittagsgottesdienst die Predigt wiederholen. Beim Lesen sollen die Kinder in drei Haufen geteilt werden, indem der erste Haufen die Buchstaben lernt, der zweite das Buchstabieren und der dritte das Lesen. Beim Schreiben soll der Lehrer den ersten Haufen einzelne mit Bleistift vorgemalte Buchstaben mit Tinte nachziehen, den andern Silben und Wörter und den dritten nach Vorschriften schreiben lassen. Auch sollen die Kinder zum Lesen geschriebener Briefe und im Rechnen notdürftig angeführt werden. Die Kinder sollen die verschiedenen Gebete, einen guten Schatz von Kernsprüchen der heiligen Schrift, von Psalmen und geistlichen Liedern, die biblischen Geschichten (nach Hübners biblischen Historien), täglich aber den Katechismus lernen; beim Katechismus sollen die Kleinsten die fünf Hauptstücke Luthers erst ohne, dann mit Auslegung lernen, und soll der Schulmeister auch den Kindern den Verstand der Worte beibringen und sie mit den nötigen Sprüchen heiliger Schrift zum Beweise bekannt machen, wobei er die Fragen so einrichten muß, daß ihnen die Antwort gleichsam in den Mund gelegt werde, während für die Geübteren die Fragen so eingerichtet werden sollen, daß sie nach-

denken lernen. Diejenigen Kinder, welche Strafe verdient haben, sollen vorher aus Gottes Wort und dem Katechismus von ihrem Unrecht überzeugt und zur Besserung ermahnt, wenn solches nichts hilft, gewarnt und mit Strafe bedroht und endlich, wenn dieses auch nichts hilft, mit erbarmender Liebe ohne Zorn und Erbitterung mäßig gezüchtigt werden; „bei solcher Züchtigung aber sollen die Lehrer von allen Spottreden, Flüchen, groben Scheltworten und schimpflichen Beinamen sich gänzlich enthalten, auch die Kinder nicht bei den Armen herumschleudern oder bei den Haaren herumziehen oder ihnen ein Buch oder sonst etwas an den Kopf werfen oder sie barbarisch mit Füßen treten, noch durch Ohrfeigen und andere Schläge an den Kopf ihrer Gesundheit und Gehör Schaden zufügen, oder sie blau und blutig schlagen" u. s. w. Die Kinder sollen unter den Schulstunden vom Schulmeister nicht zu häuslichen Geschäften benutzt werden. Aber auch diese Schulordnung konnte nicht zur Durchführung gebracht werden; es fehlte einerseits an Lehrern und anderseits bei den Gemeinden an Interesse. Immer noch finden wir daher die alten Handwerker-Schulmeister, deren äußere Lage noch entsetzlich war; noch im Jahre 1757 hatte der in Allendorf bei Gießen stehende Schulmeister neben dem Webstuhl den Bettel der ganzen Umgegend, wovon er lebte; im Sommer taglöhnerten die meisten Schulmeister.

5. In Kurhessen finden wir in den ersten Decennien des 17. Jahrhunderts die ersten Anfänge eines sogenannten Volksschulwesens aufkeimen; es waren aber nur Küsterschulen, Anhängsel zur Kirche, und die Küster oder Schulmeister Diener des Geistlichen. Die Obliegenheiten des Küster- und Lektorendienstes stehen in erster Linie, dann erst kommen die Dienste des Schulmeisters; so floß auch der Hauptteil der Besoldung aus kirchlichen Mitteln. Deshalb lag auch die Verwaltung der Hauptsache nach in den Händen der Geistlichkeit, die auch meistens den Ausschlag bei der Anstellung der Lehrer gab. Doch kam es auch schon vor, daß die Gemeinden einen Teil der Besoldung trugen und auch daher ihren Einfluß bei der Schulmeisterwahl geltend machten. Da von Schulpflichtigkeit der Kinder noch keine Rede war, so konnte der Besuch der Schule und der Einfluß derselben auf das Volk nur ein geringer sein. Seit dem Anfange des 18. Jahrhunderts begannen sich die Verhältnisse etwas besser zu gestalten, indem jetzt die Landesregierung ihr Augenmerk auf die Pflege des Volksschulwesens zu richten anfing; aber immer noch sah dieselbe die Volksschule als eine kirchliche Institution an. Das zeigte sich vor allem in der ersten Consistorialordnung, welche zur Regelung des Volksschulwesens 1726 erschien. In derselben wird verordnet: 1) alle Eltern sollen gehalten sein, ihre Kinder vom vollendeten 7. bis zum vollendeten 14. Lebensjahre in die Schule zu schicken; 2) nicht bloß des Winters soll Schule sein, sondern auch des Sommers wenigstens 2—3 Tage in der Woche; die Geistlichen sollen die Schulen fleißig

visitieren und sehen, ob die Schulmeister ihr Amt treulich verrichten, mithin die Kinder im Beten und Katechismo gebührend unterweisen;" „die Schulmeister sollen sich des Spielens auf Hochzeiten, Kirchmessen u. s. w. gänzlich enthalten und ihr gelerntes Handwerk in den Stunden treiben, wo keine Schule gehalten." 1738 wurde dann angeordnet, daß die Kinder des Volkes auch im Lesen, Schreiben und Rechnen unterrichtet werden sollten; doch blieb der Katechismusunterricht immerhin die Hauptsache und die Volksschule und ihre Lehrer ganz in den Händen der Geistlichen. Auch die Gehaltsverhältnisse der Lehrer wurden durch verschiedene Verordnungen geregelt. Allein trotz all dieser Anordnungen und trotz aller Anstrengungen der Landesbehörden war es fast bis zum Ablauf des 18. Jahrhunderts nicht möglich, das Volksschulwesen in Kurhessen einigermaßen zu regeln, indem dem Aufblühen desselben von allen Seiten her die schwierigsten Hindernisse entgegenstanden; vor allem war es die Gleichgiltigkeit der Gemeinden gegen die Volksbildung, der Mangel bestimmter Vorschriften über die methodische Einrichtung des Unterrichts, die allzu kärgliche Besoldung der Lehrer und besonders der Mangel einer Lehrerbildungsanstalt.

6. In **Württemberg** hatte das Schulwesen durch die Schulordnung von 1559 eine Grundlage erhalten, auf welcher sich während eines langen Zeitraums das württembergische Volksschulwesen entwickelte; aber man darf nun nicht annehmen, daß überall deutsche Schulen entstanden seien, zumal ja die Schulpflicht noch nicht ausgesprochen war. Der dreißigjährige Krieg hemmte, wie überall, auch in Württemberg die weitere Entwicklung; aber bald nach Beendigung desselben wandte man doch der Schule wieder etwas Aufmerksamkeit zu, man stellte größere Anforderungen an die Leistungen der Lehrer, führte eine strengere Aufsicht, drang auf besseren und regelmäßigeren Schulbesuch und machte auch wiederholt Versuche, die Sommerschule einzuführen. Maßgebend für die weitere Entwicklung des württembergischen Volksschulwesens ist die „**Schulordnung von 1729**" von Herzog Eberhardt Ludwig; sie knüpfte eng an die Schulordnung von 1559 an, indem sie die Abschnitte über „Lehr und Zucht" aus ihr wörtlich wiederholte. Es sollen lebendige Christen und geschickte Bürger durch die Schulen gebildet werden; und diese Bildung soll allen zu gute kommen. Der Schulzwang erfuhr eine wesentliche Erweiterung. 1649 war bloß verordnet worden, daß alle Kinder geschult werden sollten, den Eltern aber freigestellt, sich eine Schule zu wählen, die ihnen passend schien; so bestanden allerlei „Nebenschulen" fort oder bildeten sich neue. Die neue Schulordnung schrieb jetzt der „guten Ordnung wegen" vor, daß die Schulen überall als „öffentliche" Anstalten einzurichten und demgemäß alle Nebenschulen abzustellen seien; die noch bestehenden Kirchenschulen mußten nun an allen Orten zu deutschen Schulen erweitert werden, denn an solchen ist „viel

und merklich gelegen". Trotzdem die Schulversäumnisse bestraft wurden, wurde die Sommerschule weniger besucht als die Winterschule; Lehrer und Pfarrer hatten beständig gegen diese Versäumnisse zu kämpfen; sie legten genaue Verzeichnisse an, aber es half nichts, — die Kinder wurden im Sommer zur Feldarbeit benützt. Die Schulpflicht begann „fein zeitlich und zwar längstens im 6. Jahr" und endete nach den Leistungen in der Prüfung, auf Grund deren die Kinder gewöhnlich im 14. Lebensjahr, „freigesprochen" wurden. Täglich sollten 5 Stunden Unterricht erteilt werden, doch geschah das zunächst nur im Winter. Eine Stunde täglich und der Freitag ganz sollen auf den Religionsunterricht verwandt werden; auch Lesen, Schreiben und Aufsatz sollen ihm dienstbar gemacht werden. Neben dem Katechismus wurden auch Sprüche, Psalmen und geistliche Lieder auswendig gelernt. Das Rechnen wird als „nötige Sache" anerkannt und neben den 4 Operationen die Brüche und die Regel de Tri als Ziel aufgestellt, die beiden letzten Aufgaben für die „Geübtesten und Geschicktesten". Das Losungswort, das die württembergische Schulordnung von 1729 ausgegeben hatte, daß überall „öffentliche Schulen" einzurichten, und die Nebenschulen aufzuheben seien, fand auch in den katholischen Landesteilen Widerhall; doch folgten sie nur allmählich dem Beispiele nach, und erst gegen Ende des 18. Jahrhunderts wurde es hier allgemeines Bedürfnis, die Kinder auch in den weltlichen Elementarfächern unterrichten zu lassen. In den Sonntagsschulen bestand indessen in Württemberg die alte Kirchenschule fort; sie war aber jetzt eine religiöse Fortbildungsschule für die aus der Schule entlassene Jugend; doch mußte die Jugend auch eine Schrift vorzeigen und Briefe vorlesen. Zum Unterricht wurde der Schulmeister, bei Mädchen auch die Schulfrau verwandt. Der Lehrer wurde vor dem Antritt des Schulamtes an einer ordentlichen Stelle von der Kanzlei, an anderen Stellen vom Dekan geprüft; die Anstellung erfolgte bei vielen Stellen durch die Kanzlei, bei anderen blieb das Wahlrecht der Gemeinden bestehen. Das Einkommen der Schulmeister floß aus verschiedenen Quellen und war an einzelnen Orten sehr verschieden; in den meisten Orten hatte er teil an den Gemeindenutzungen, oder er hatte Schulgut, auch bezog er Schul- nnd Holzgeld, welches unentgeltlich vom Bürgermeister vierteljährlich erhoben und dem Lehrer übergeben wurde. Im allgemeinen war das Einkommen kärglich, und ausreichend fürs Leben wurde es nur durch das Besorgen von allerlei Nebenämtern; als die Behörde dieselben verbot, sparte sie wohl die Kraft des Lehrers für das Schulamt, gab ihn aber der Not preis.

7. In Kursachsen war das Schulwesen durch die Schulordnung von 1580 geregelt worden; aber die Zustände blieben noch lange ungeordnete und oft geradezu trostlose, — es gab noch im Anfange des 18. Jahrhunderts Dörfer ohne jegliche Schule. In einer Verordnung von „fleißiger Aufsicht derer Schulen, denen Pfarrern anzu-

befehlen" von 1713 wird besonders geklagt, daß die Pfarrer die Aufsicht schlecht führen, bloß das Auswendiglernen geübt und der Verstand vernachlässigt sei, „daß auf dem Lande oft den ganzen Frühling, Sommer und Herbst über keine Schule gehalten und öfters von denen Schulmeistern die Information ihren Weibern überlassen, von ihnen andere Dinge unter denen Informations-Stunden vorgenommen werden" u. s. w. Die Untüchtigkeit und mangelhafte Vorbildung des Lehrpersonals hinderte jeden Aufschwung des Volksschulwesens trotz aller Verordnungen und Instruktionen. Durch eine solche Instruktion von 1724 wurde das Rechnen mit einer Stunde wöchentlich eingeführt; aber trotz der Verbesserung des Volksschulwesens durch diese Instruktion waren doch die Früchte der Schularbeit im nächsten halben Jahrhundert sehr gering. Durch die Verordnung von 1713 war ein leiser Anfang zum staatlichen Schulzwang gemacht worden; weiter ging die Verordnung von 1724, worin befohlen wurde, daß alle Kinder ununterbrochen vom 5.—14. Lebenjahr die Schule besuchen und die dawiderhandelnden Eltern bestraft werden sollten.

8. In den Gebieten des späteren Königreichs Hannover geschah am wenigsten für die Entwicklung des Volksschulwesens; wohl erschienen auch hier nach der Reformation verschiedene Verordnungen seitens der Landesbehörden, welche die Errichtung von deutschen Schulen im Auge hatten; aber so gering auch die Anforderungen waren, welche man stellte, — man begnügte sich mit dem Lernen des Katechismus, mit etwas Lesen und Schreiben —, so wurden sie doch nicht erfüllt, — man kam über die einfachsten Anfänge nicht hinaus. Insgemein begnügten sich die Küster damit, den Kindern nur die Worte des Katechismus beizubringen, indem sie die Erklärung des Katechismus dem Prediger in der Katechismuslehre überließen; schreiben konnten sie nicht immer und rechnen noch seltener. Auf dem Lande waren in einzelnen Landesteilen daher fast nirgends eigentliche Schulen, und wo solche eingerichtet werden sollten, da fehlte es an Schülern, da die Eltern vom Besuch der Schule nichts wissen wollten. Die wesentlichsten Umgestaltungen erfuhr das Schulwesen in diesen Ländern, nachdem 1705 alle braunschweigisch-lüneburgischen Lande wieder unter einer Herrschaft vereinigt waren; es erschienen nun neue Schulordnungen, in denen auf ordentliche Einrichtung der Volksschulen gedrungen wurde. Es wurde den Eltern freigestellt, in der Zeit von Johannis bis Michaelis ihre Kinder in den zwei letzten Schuljahren (12.—14. Lebensjahr) vom Schulbesuche zurückzuhalten und statt dessen nur an Sonn- und Festtagen in die kirchliche Katechisation und zweimal in der Woche zur Schule zu schicken; Versäumnisse sollten mit Geld bestraft werden. Der Schulmeister sollte die Kinder nicht zu häuslichen Arbeiten verwenden, den Unterricht nicht durch seine Frau erteilen oder wegen Trauungen und Begräbnissen

ausfallen lassen; er sollte den öffentlichen Katechisationen des Pfarrers beiwohnen. Rechenunterricht sollte erteilt werden, wenn es die Eltern wünschten.

9. In Bayern war zwar schon 1548 eine Schulordnung erschienen, welche die Erhaltung der katholischen Kirchenlehre anstrebte, dem Volksschulunterricht aber wenig Aufmerksamkeit schenkte; das immer mehr in diesem Land zur Geltung kommende Schulwesen der Jesuiten war bekanntlich einer deutschen Volksbildung nicht günstig. In der „Schulordnung der Fürstentümer Obern- und Niedern-Bayernlands“ von 1569 heißt es: „Der deutschen Schulen und Lehranstalten halber bedarf es mit den Autoren, Lektionen und Büchern nicht so vieler Mühe, weil es in denselben fast allein um Lesen, Schreiben und Rechnen zu thun ist“; sie enthält weiterhin nur Vorschriften über die religiöse Erziehung und den Religionsunterricht, welch letzterer zu dem genannten Unterricht hinzutrat. Nach einer Verordnung vom Jahre 1616 sollten auch in den Dörfern Schulen bestehen, aber kein Kind sollte gezwungen werden, sie über das zwölfte Lebensjahr hinaus zu besuchen; aber die Verordnung kam selten zur Ausführung. In den Städten, wie z. B. in München, wurde auch das Schulleben, wie das gewerbliche und gesellschaftliche Leben jener Zeit, durch die Innungen beherrscht; außerhalb derselben stehen zu müssen, bedeutete den Verzicht auf die wichtigsten Vorteile, deren sich die Gesamtheit erfreute. Die Schulhalter in München traten z. B. 1564 zu einer Zunft zusammen, und ihr Bestreben ging nun darauf hinaus, die Zahl der Zunftgenossen auf das geringste zuläßige Maß zu beschränken, um sich eine größere Einnahme an Schulgeld zu sichern. Das Schulgewerbe selbst behielt privatlichen Charakter und wurde von Bürgermeister und Rat gleich einer anderen Zunft beaufsichtigt; neben den Schulen der Zunftmeister gab es jedoch immer noch Winkelschulen, in denen solche Männer wirkten, die in der Innung keine Aufnahme gefunden hatten. Um sich vor der allzugroßen Zahl von Zunftgenossen zu schützen, benützten die Schulhalter das auch ihrer Innung eingeräumte Recht zur Ausstellung von Befähigungszeugnissen dazu, neu auftretende Bewerber bei der abzulegenden Prüfung als „nit qualifizirt“ zu erkennen; bevor ein Jungmeister überhaupt zur Prüfung zugelassen wurde, mußte er sich über sein Religionsbekenntnis durch ein amtliches Zeugnis ausweisen. Die Schulstellen waren erblich oder wurden verkauft, wenn kein Anverwandter sie übernehmen konnte; auch Witwen und Töchter kamen dabei in Berücksichtigung, die dann einen Schulhalter heiraten mußten; beides, Vererbung und Kauf, erforderte zu seiner Gültigkeit die Genehmigung des Stadtrates. Die Schullokale der Schulhalter waren schlecht, noch schlechter aber die der Winkelschulmeister; ebenso stand es mit dem Einkommen, so daß der Meister seine Familie davon nicht ernähren konnte und sich nach Nebenverdiensten umsehen mußte. Vielfach wurden dieselben

durch Schreibereien, namentlich aber durch Betreibung einer Winkeladvokatur erzielt, obgleich diese letztere Beschäftigung durch die Obrigkeit verboten und die Mißachtung des Verbotes hart bestraft wurde. Ähnlich wie in Bayern sah es in den anderen katholischen Ländern Deutschlands aus, trotzdem das Konzil zu Trient es schon den Bischöfen ans Herz gelegt hatte, dafür Sorge zu tragen, daß in allen Pfarren die Kinder wenigstens an Sonn- und Festtagen in den Grundwahrheiten des Glaubens unterrichtet würden und einzelne Bischöfe auch dementsprechende Verordnungen erlassen hatten; aber selbst diese Kinderlehren waren seit der Gegenreformation im 17. Jahrhundert in Vergessenheit geraten. — In Oesterreich hatten die „Väter der frommen Seelen" Elementarschulen errichtet, welche es sich zur Aufgabe gemacht hatten, „die kleinen Knaben von den ersten Anfangsgründen recht ablesen, schreiben und rechnen zu lehren, wie auch vorzüglich in den ersten Grundsätzen des Glaubens und der Frömmigkeit zu unterrichten"; aber es lag in der Natur dieser Ordensschulen, daß sie weder zu allgemeiner Verbreitung gelangten, noch auch allgemeine Anregung zur Nachfolge gaben.

10. In dem Herzogtum Zweibrücken, dem westlichen Teil der Rheinpfalz, bestanden vor dem dreißigjährigen Kriege ebenfalls Stifts- und Kinderschulen; der dreißigjährige Krieg vernichtete sie aber, besonders die ohnehin schwachen Anfänge zu Elementarschulen. Nachdem in den weltlichen Sachen einigermaßen Ordnung hergestellt und das Land wieder einigermaßen bevölkert war, suchte man auch wieder Schulen und zwar Elementarschulen zu errichten; allein es fehlte an Mitteln und an Lehrern. Die Anforderungen an die Tüchtigkeit der letzteren mußten auf ein Minimum beschränkt werden, weil man sonst keine erhielt; „wollte man," so heißt es in einem Bericht, „an einem solchen Ort nach Leuten trachten, die auch das Rechnen besser kennen und im Schreiben besser erfahren, so kann man sie nicht erhalten." Die Besoldungsverhältnisse und die Schulhäuser waren in höchst traurigem Zustande; auf der einzigen ständigen Lehrstelle des Ländchens zählte der „Schuldiener" zum Hausgesinde des Pfarrers und hatte bisweilen in einem Stalle Nachtquartier zu nehmen. Zu Lehrern geeignete Persönlichkeiten fanden sich dazu sehr selten; kaleidoskopisch aus allen Berufsarten zusammengewürfelt erschienen Handwerker, herumziehende Leute, Bauernknechte, Kellner u. dgl. als Lehrer im Schulsaal. Gleiche Regellosigkeit wie im Personal herrschte auch in der Unterrichtsführung; hier hält man 2, dort 7 Stunden täglich Schule; hier ist nur Winterschule, dort auch Sommerschule u. s. w. — 1669 erschien eine Schulordnung. Sie fordert, daß der Lehrer der reformierten Kirche angehören, einen religiös-sittlichen Lebenswandel führen und wohl lesen, schreiben und die Psalmen Davids und andere Kirchengesänge singen und die Kinder in alledem auch unterrichten könne; er soll die Kinder in die Kirche und heraus

führen, während des Gottesdienstes beaufsichtigen und in der Kinderlehre den Katechismus abhören; er soll täglich zwei Stunden vormittags und zwei Stunden nachmittags die Kinder im Lesen, Buchstabieren, Schreiben und im Katechismus unterrichten und im Singen der Psalmen u. dgl. üben. Die fahrlässigen Kinder soll er erst ermahnen, dann mit der Rute drohen und endlich, wenn alles nichts hilft, sie in gebührendem Maße züchtigen; er soll aber endlich auch die Jugend zur Sittsamkeit auf der Gasse, beim Baden und auf dem Eise anhalten und darauf sehen, daß sie alle Vorgesetzte in Welt und Kirche, auch alte und sonst ehrliche Leute mit Worten und Gebärden ehren. Damit aber dies alles geschehe, sollen Pfarrer, Schultheiße und Älteste in allen Orten alle vier Wochen die Schulen visitieren und nötigenfalls die Eltern wegen nachlässigem Schulbesuch seitens ihrer Kinder und die Präzeptoren selbst, so ihren Dienst vernachlässigen oder ärgerlich leben, vermahnen und die Eltern durch Unterstützungen und den Präzeptoren durch Verbesserung ihrer Besoldungen es ermöglichen, daß sie ihren Verpflichtungen nachkommen. Es läßt sich nicht leugnen, daß diese Schulordnung, vom heutigen Standpunkt der Pädagogik betrachtet, viele Mängel und Fehler zeigt; es zielte alles mehr auf äußerliche Erscheinungen und kirchliche Zurichtung als auf innere Bildung, es fehlen die festen Bestimmungen, es soll alles durch Ermahnen, Erinnern u. dgl. erreicht werden. Aber in Hinsicht auf die Zeit und die bestehenden Schulverhältnisse war die Schulordnung immerhin ein Fortschritt, der Beachtung verdient; sie reiht die Volksbildung ein in die kulturellen Aufgaben des Staates, giebt dem Lehrer eine gefestigte Stellung, formuliert die Vorbedingungen zum Lehramt und die Obliegenheiten des Lehrers, ordnet die Schulaufsicht, benennt die Lehrfächer und kennzeichnet die Methode derselben, giebt die Unterrichtszeit und den Stundenplan in großen Zügen an und giebt Richtlinien für die Zucht der Jugend. Auch ein Besoldungsregulativ ließ der Herzog ausarbeiten; es bestimmte, daß nur solche Leute ins Schulamt aufgenommen werden sollten, welche „etwas anders treiben können, so zur Nahrung dienlich", daß die Gemeinde dem Schulmeister die Erträgnisse des Glockenamtes und des Schulgeldes schuldet und ihm außerdem jährlich die Ergebnisse einer Kollekte zuwenden soll, daß die Bewohner der Orte ihre Kinder in eine bestimmte Schule schicken müssen und daß die Landesherrschaft den Schulmeister durch Befreiung von Abgaben und einen Naturalzuschuß unterstützen soll. Aber diese Bestimmungen waren zu unbestimmt, als daß sie eine Besserung der äußeren Lage des Lehrerstandes hätten herbeiführen können; und als man sah, daß der Erfolg des Regulativs ausblieb, da suchte man auf andere Weise, durch Zuwendungen von Almosen, der Strafen für Fluchen, von Vermächtnissen u. dgl. zu helfen, — aber auch das führte zu keiner Besserung. Die Interessenlosigkeit eines nur halb kultivierten Volkes, die Armut und Roheit desselben, sowie Schwäche der Staats-

gewalt legten einer Reform des Volksbildungswesens unüberwindliche Hindernisse in den Weg.

11. In dem zu Kurmainz gehörenden Städtchen Bingen hat sich der Pfarrer Holzhauser Verdienste um das Schulwesen erworben. Nach seiner Ansicht hängt sowohl die gute Gesinnung und die Bildung des Volkes, als auch die Frucht der christlichen Lehre und des Religionsunterrichts am meisten vom Schulunterricht ab; darum sollen die Geistlichen und andere Vorgesetzte dahin wirken, daß sowohl auf dem Lande als in den Städten Volks- oder Pfarrschulen errichtet werden, in welchen die Kinder „in den Grundsätzen des christlichen Glaubens, in der Gottesfurcht und Frömmigkeit, in ehrbaren Sitten und je nach ihren Fähigkeiten im Lesen und Schreiben unterrichtet werden.“ Für den Unterhalt des Schulmeisters sollen nach Vermögen die Kirche, die Gemeinde und der Staat beitragen, auch soll der Geistliche dafür sorgen, „daß demselben von Hochzeiten, Leichenbegängnissen und anderen kirchlichen Dienstleistungen eine anständige Vergütung durch die rechtmäßigen Behörden festgesetzt werde.“ Um gute Lehrer zu erhalten, soll man nach Holzhausers Ansicht Seminarien errichten, „in denen junge Leute bis zu einer bestimmten Zeit sollen erzogen und unterrichtet werden, jedoch ohne daß sich dieselben zum Eintritt in den geistlichen Stand verpflichten; aus diesen nehme man zu Lehrern heraus, wer sich nicht zu höheren Studien oder zum Empfang der heiligen Weihen befähigt oder berufen fühlt. Auch in der Lateinschule können solche Leute zu Schulmeistern ausgebildet werden, sonderlich solche, welche zu arm sind, um ihre Studien fortzusetzen, und „denen man folglich einen Gefallen erweist, wenn man sie zu einem Amte befördert, worin sie ihr Brot verdienen können.“ Nach diesen Grundsätzen richtete Holzhauser in Bingen das Schulwesen ein und trennte vor allem die Schulen in zwei Arten, in die deutsche Elementarschule und die Lateinschule.

12. So sehen wir überall Anfänge zu einer besseren Gestaltung des Schulwesens, aber auch nur Anfänge; zu einer gründlichen Reform und festen Gestaltung der Volksbildung nach den Forderungen eines Ratich und Comenius kam es nicht. Es fehlte ja nicht an Männern, welche die traurigen Zustände der Volksbildung recht gut erkannten und energisch für Abhilfe eintraten. Zu ihnen gehörte J. B. Schupp (1610—1661), der eine Tochter des Professors Helwig, eines Hauptvertreters der Lehren Ratichs, zur Frau hatte, Hofprediger des Landgrafen von Hessen-Darmstadt war und als Prediger in Hamburg starb; er war ein freisinniger, mut- und geistvoller Streiter gegen alle scholastische Weisheit und den geistlosen Unterricht. Seine Reformbestrebungen bewegen sich in der Linie derjenigen des 17. Jahrhunderts, insbesondere im Geiste Bacos, der oft zitiert wird; auch seine Bekanntschaft mit Ratich und Comenius tritt an manchen Stellen deutlich hervor. Die Schule ist die wahre Grundlage des Staates und

der Volkswohlfahrt, diesen Gedanken hält Schupp überall und immer fest und bringt ihn immer wieder in anderer Form zum Ausdruck; hätten wir allerorten wohlbestellte Schulen, darin die Jugend recht unterwiesen würde, so hätten wir innerhalb zwanzig Jahren eine neue Welt und bedürften keiner Büttel und Scharfrichter, so ruft er in seiner „Schrift vom Schulwesen" aus. Von diesem Standpunkte aus führte Schupp seinen Kampf für die Schule und brachte mit allen ihm zu Gebote stehenden Mitteln seine reformatorischen Ideen ins Volk; er zielte auf eine vollständige Reorganisation des gesamten deutschen Schulwesens nach den pädagogischen Ideen von Ratich und Comenius, die Schupp in sich aufgenommen und verarbeitet hatte, ab; er verstand es, nicht bloß die Schäden aufzudecken und zu geißeln, sondern auch Mittel und Wege anzugeben, welche zur Besserung führen. Vor allen Dingen forderte er tüchtige Lehrer; „es ist zum Erbarmen," sagt er, „daß heutigentags oftmals die allergrößten Esel zu Schulmeistern gebraucht werden, und wenn einer ist, der nirgends fortkommen kann, so sagen die großen Politici, er muß einen Schuldienst annehmen, bis man siehet, wie man ihm weiter helfe." Er fordert Lehrer mit tüchtigen Kenntnissen und guten Sitten, „die sich nichts angelegen sein lassen, als ihrer anvertrauten Jugend Nutzen und Bestes zu prüfen und das Gemüt eines jeden absonderlich wohl erforschen und fleißig betrachten, durch was für media jedweder zum vorgesetzten Ziel schreiten könne." Aber er ermahnt auch, die Lehrer für ihre mühevolle Arbeit entsprechend zu bezahlen; „die Leut," sagt er, „haben Pferdearbeit und dabei Zeißlingsfutter." Eine strenge, aber gerechte und menschliche Zucht muß mit einer guten Doktrin verbunden sein; das Lernen muß dem Kinde angenehm sein, damit es Begierde und Liebe dazu gewinne. Schupp verlangt Trennung der Schule von der Kirche; „so lange die Einbildung währet, daß der status Scholasticus notwendig müsse verbunden sein mit dem statu Ecclesiastico, so lange werden keine guten Schulen in Deutschland sein. Was weiß doch einer zu reden von einem Dinge, das er nicht untersucht hat! Der Beruf des Geistlichen ist ein ganz anderer als der des Lehrers! Seine Vorbildung ist seinem Berufe angemessen. Predigen soll er, nicht unterrichten! Sein Arbeitsfeld ist die Kirche, nicht die Schule. Seine Objekte sind die Erwachsenen, nicht die Kinder." Seine Liebe zum deutschen Volke und zur deutschen Sprache läßt Schupp in der Schrift „vom Schulwesen" und im „deutschen Lehrmeister" Vorschläge zur Besserung der Schulen und zur Pflege der Muttersprache machen; „die großen Dichter und Redner des Altertums wurden das, was sie wurden, in ihrer und durch ihre Muttersprache, also kann auch ein tüchtiger Deutscher Poet sein, ohne sich viel um Latein gekümmert zu haben." Schupp weist hinsichtlich der Sprachstudien auf Comenius hin; Verstand und Sprache müssen Hand in Hand gehen, müssen allezeit beieinander und zusammen ver-

knüpfet sein." Schupp betont überall die Anschaulichkeit des Unterrichts; „Nihil est intellectu quod non fuerit in senso." Ferner betont er, im Gegensatz zu dem herrschenden Gedächtniskultus, die Ausbildung des Verstandes neben der des Gedächtnisses.

IV. Die Entwicklung der Pädagogik im Zusammenhange mit dem Kultur- und Geistesleben und in ihrem Einflusse auf die Gestaltung des Schulwesens unter dem Einflusse des Pietismus.

1. Das Kultur- und Geistesleben unter dem Einflusse des Pietismus.

1. Nach langer und harter Winterszeit, in welcher alles geistige Leben unter dem Drucke der Orthodoxie und des Jesuitismus erstarrt war, kam auch für Deutschland ein neuer Frühling. Schon um die Mitte des 16. Jahrhunderts regte sich ein berechtigter Unwille über die pfäffischen Umtriebe der verfallenden Reformation, der unter dem fortdauernden kirchlichen Drucke immer mehr sich steigerte und in der Geltendmachung einer reineren und gemütstieferen Religiosität im Sinne des Mystizismus zum Ausdruck kam; immer mehr verbreitete sich in Deutschland das Verlangen nach Befreiung von der starren Äußerlichkeit und dem ertötenden Druck der herrschenden Theologie. Viele hatten sich bei dem trostlosen Zustande der evangelischen Kirche und unter dem Einfluß des Jesuitismus in den sicheren Hort der katholischen Kirche zurückgeflüchtet, wo es zwar keine größere Freiheit des Denkens, aber eine beruhigende Einheit des Glaubens, eine mächtige Folgerichtigkeit des Lehrgebäudes, und eine herz- und sinnerquickende Poesie des Kultus gab. Andere verloren sich, da sich ihr Gemüt von den dogmatischen Glaubenslehren nicht befriedigt fand, in der beschaulichen Tiefe der Mystik und suchten so den Quell der religiösen Erhebung ganz in sich; sie träumten von der Einrichtung einer neuen Kirche, in welcher die Verheißung eines allgemeinen Priestertums eine geschichtliche Wahrheit werden sollte. Je wirrer und trostloser die Gegenwart und das Diesseits sich gestaltete, desto lebendiger und allgemeiner wurde das Bedürfnis, sich über diesen quälenden Jammer zu erheben und nach tröstender Hoffnung einer freudigeren Zukunft auszuschauen. Am deutlichsten kam diese Lebensanschauung im **Pietismus** (pietas, Herzensfrömmigkeit) zum Ausdruck, dessen Schöpfer Arndt und nach ihm Spener (1635—1705) und Franke waren. Der Pietismus betonte im Anschluß an die Prinzipien der Reformation das persönliche Glaubensleben und die praktische Bethätigung desselben, das allen Kirchen gemeinsame Evangelium von dem Reiche Gottes, in dem unter der Leitung von Christi Geist und Wort alle Christen durch das Gesetz der Gottes- und Menschenliebe sich ver-

einigen sollten; er war der Meinung, daß die einfachen praktischen Grundgedanken des Evangeliums allein geeignet seien, eine religiös-sittliche Wiedergeburt des Volkes zu bewirken; er hob hervor, daß es vor allem auf die Sittlichkeit des Wollens und die Reinheit des Handelns ankomme, neben welchen der besondere Bekenntnisinhalt des Glaubens erst in zweiter Linie stehe. In diesem Glauben aber stand er auf dem Standpunkte der evangelischen Kirchenlehre und billigte durchaus nicht die freie Auffassung des Glaubens auf Grund persönlicher Überzeugung; er ging von der durchgängigen Sündhaftigkeit der Menschen und der gänzlichen Verdorbenheit der menschlichen Natur aus und hielt an allen wesentlichen Glaubenssätzen der evangelischen Kirche streng fest. Ihm mußte daher die feste Einheit zwischen Wissen und Glauben, zwischen den Forderungen des Verstandes und denen des Gemütes verloren gehen; gar zu bald verlor er sich daher in Frömmelei und mystische Schwärmerei, in unklaren Gefühlen und Stimmungen und führte zur Mißachtung der Wissenschaften und zur religiösen Unduldsamkeit. Eine Welt- und Lebensanschauung, welche die feste Einheit zwischen Wissen und Glauben, zwischen den Forderungen des Verstandes und des Gemütes in sich schloß und Verstand und Gemüt befriedigte, konnte nur auf dem Boden der realen Wissenschaft und der auf dieser wieder aufgebauten idealen Philosophie errichtet werden; diese Fundamente mußten daher erst selbst ausgebaut werden, bevor sich eine vernünftige und religiös-sittliche Welt- und Lebensanschauung bilden konnte. Deutschland war durch die kirchlichen Streitigkeiten und den dreißigjährigen Krieg nicht bloß politisch und wirtschaftlich, sondern auch in jeder anderen Beziehung von Frankreich und England überholt worden; in Wissenschaft und Philosophie wurde in den letztgenannten Ländern Großartiges geschaffen, Männer ersten Ranges traten auf, — nur langsam trat auch Deutschland wieder auf den Plan.

2. Die Entwicklung der Erziehungswissenschaft unter dem Einflusse des Pietismus.

1. Die evangelische Kirche stand dem Aufblühen der Wissenschaft seit der Zeit des Humanismus trotz des Prinzips der freien Forschung, auf dem sie ruhte, ebenso feindselig gegenüber wie die katholische, denn auch sie war wieder im Dogmatismus erstarrt; es war in ihr wieder ein vom Geist der Orthodoxie, des Buchstabenglaubens, beherrschtes Priesterwesen entstanden, das ebenso unduldsam und bildungsfeindlich war wie das katholische Priestertum. Da aber dieses Priestertum das Bildungswesen beherrschte, wenn auch teilweise im Namen des Staates, so suchte es natürlich jeden Einfluß von anderer Seite, also den Einfluß der wissenschaftlichen Pädagogik eines Comenius, so viel als möglich zu hemmen. Es ist gewiß und liegt im

Wesen jeder dogmatischen Kirche, daß es für sie keine Erziehung außerhalb der Kirche giebt; alle theoretisch-wissenschaftliche Pädagogik ist für alle kirchliche Pädagogik entweder heidnisch oder nur eine pädagogische Technik. Jede herrschende Dogmenkirche wird daher den Einfluß der wissenschaftlichen Pädagogik von dem von ihr beherrschten Erziehungssystem abzuwenden suchen und erhält so durch die Erziehungsgewalt einen bedeutenden Einfluß auf das ganze Volksleben. Je mehr aber die evangelische Kirche im Dogma erstarrte und die Forderungen der theoretischen Pädagogik von sich wies, desto geringer wurde ihr erziehlicher Einfluß auf das Volksleben; dem Volke genügte das dogmatische Bekenntnis nicht, es sehnte sich nach innerer Befriedigung, nach einer gemütvollen Auffassung des Göttlichen und fand sie im **Pietismus**. Wie nun der Pietismus im Gegensatze zu der einseitigen Betonung und Wertschätzung der Lehre des kirchlichen Dogmas wieder auf ein lebendiges und praktisches Christentum drang, so erneuerte er auch das Dringen auf eine tüchtige christliche Volksbildung. Schon der Stifter des Pietismus, Spener, maß der Jugendbildung im Interesse der Besserung des Menschengeschlechts die größte Bedeutung bei; ein ungleich höheres Verdienst erwarb sich indessen sein Schüler Aug. Herm. **Franke** (1663—1727). Er hatte die nach dem auf den Grundsätzen der Pädagogik des Ratich und Comenius aufgebauten Schulmethodus des Herzogs Ernst von Gotha eingerichtete Schule in Gotha besucht und war durch den persönlichen Verkehr mit Spener für den Pietismus gewonnen worden. Der Pietismus fordert als Merkmal eines wahren christlichen Glaubens Werke der Liebe zur Milderung der leiblichen und geistigen Not des Menschen; dieser Forderung kam Franke nach, indem er, den Grundschaden seiner Zeit — Mechanisierung religiöser Verrichtungen und Vernachlässigung der Jugenderziehung in den ärmeren Volksklassen und unteren Ständen — mit umfassendem Blick durchschauend, sich der Kindererziehung widmete. Da ihm Unterricht und Kindererziehung eng verbunden waren, er aber einsah, daß die Errungenschaften der Schule durch das Haus vernichtet wurden, so beschloß er, die ganze Erziehung und Bildung in die Hand zu nehmen. Als Professor der Theologie in Halle gründete er erst eine Armenschule, bald daneben eine Bürgerschule mit Schulgeld, eine Lateinschule und ein Pädagogium, welche Anstalten sämtlich mit dem von ihm gegründeten Waisenhause in Verbindung standen. Um Lehrer für diese Anstalten zu erhalten, errichtete er auch noch ein Seminar, worin die Studenten fürs Lehrfach ausgebildet wurden. Es waren dies Theologen, denn Franke hielt die Unterweisung der Jugend für die beste Vorbereitung für das Lehramt in der Kirche. Frankes ganzes Leben war dem Ausbaue dieser Stiftungen und des in ihnen gepflegten Erziehungswesens gewidmet. Ein eigentliches Erziehungssystem hat er nicht aufgestellt; aber er hat doch durch Wort, Schrift und That auf die Entwicklung

der Pädagogik als Wissenschaft und Praxis gestaltend eingewirkt. Abgesehen von den Katechisationen unterrichtete er in seinen Schulen nicht selbst; aber er hielt täglich mit den Lehrern Konferenzen, schrieb Instruktionen für die Lehrer und Lehrordnungen für den Unterricht und leitete das Ganze. Im Grunde genommen stand alles im Dienste des Pietismus und alle Schulen im Dienste der Ausbildung der Geistlichen; die Lateinschulen und das Pädagogium waren wesentlich Vorbereitungsschulen für künftige Theologiestudierende und die deutschen Schulen Übungsschulen für Geistliche in der Katechese. Die 1702 erschienene Schrift: „Kurzer und einfältiger Unterricht, wie die Kinder zur wahren Gottseligkeit und christlichen Klugheit anzuführen sind", ist Frankes einzige theoretische Schrift über Pädagogik.

Der Zweck der Erziehung ist, „daß die Kinder zur lebendigen Erkenntnis Gottes und Christi und zu einem rechtschaffenen Christentum angeführt, zur wahren Gottseligkeit und christlichen Klugheit hingeführt werden"; alles Wissen muß auf dem rechten Glauben beruhen, sonst hat es keinen Wert, auch bei der Sittlichkeit ist dies nach Franke so. — Weil das Kind nach Frankes Ansicht so grundverderbt ist, daß es von sich selbst nichts Gutes vermag, so muß natürlich schon im Kinde durch allerlei Mittel dahin gewirkt werden, daß es sich den rechten Glauben aneignet, daß die natürliche Verderbtheit gebrochen und es durch den Glauben wiedergeboren wird; das ist die Aufgabe der Erziehung, die sich also hauptsächlich an den menschlichen Willen wendet. Da nun aber der Mensch in der Welt steht, so muß er zu ihr Stellung nehmen; das ist nun die Aufgabe der Vernunft, der christlichen Klugheit. Sie beruht auf Erfahrung und Erkenntnis; sie hat mit aller Vorsicht die Berührungen mit der Welt zu überwachen und die nützlichen Kenntnisse und die guten Sitten, durch welche man in der Welt fortkommt, zu pflegen. Dem Willen gebührt also die Führung; dieser Wille wird ganz von religiösen Motiven bestimmt. — Als Mittel zu einer solchen Erziehung dienen: Gebet, das Lesen der heiligen Schrift, die in den Kindern selbst erzeugte Bekehrung, das gute Beispiel, die Leitung durch andere und der Unterricht. Die körperliche Erziehung wurde wohl auch beachtet, aber es wurden keine besonderen Mittel zu ihrer Pflege angewandt; vor Spielen, die eine körperliche Bewegung verlangen, wurde sogar gewarnt, weil sie gar leicht zur Sünde verführen. Von freier Bewegung und Erholung durch fröhliches Spiel war keine Rede, dagegen wurden mechanische Beschäftigungen (Holzsägen, Drechseln u. dgl.) als Mittel zur Pflege der Gesundheit angesehen. Alle Erziehung, auch der Unterricht, soll die christliche Gesinnung fördern und die derselben entgegenstehenden Hindernisse beseitigen; neben der heiligen Schrift soll namentlich der Katechismus eifrig gepflegt werden. Dazu kommt noch eine beständige religiöse Einwirkung, die oft in ganz äußerlichen Dingen bestand,

Besuche von Gottesdienst und Betstunden, stete Beaufsichtigung und Überwachung. — Die Schule soll eine Bildung gewähren, welche den Forderungen des kirchlichen und realen Lebens entspricht; sie soll also sowohl die religiöse, wie die sittliche und verstandesmäßige Bildung pflegen. Der Unterricht soll nicht allein eine Mitteilung von Kenntnissen, nicht nur Bereicherung des Wissens der Schüler sein, sondern alle Belehrung muß wesentlich erziehliche Tendenz haben; der Unterricht muß, soll er seinen Zweck erfüllen, den Schüler bessern. Der Hauptzweck ist die Gottesfurcht. — Daher nimmt unter den Lehrgegenständen die Religion in Verbindung mit den religiösen Übungen die erste Stelle ein, Gottes Wort und Luthers Katechismus werden deshalb täglich getrieben; und zwar werden dem religiösen Unterricht und den religiösen Übungen täglich ca. vier Stunden gewidmet. In den deutschen Schulen werden außerdem noch unterrichtet: Lesen, Schreiben, Rechnen, Gesang. — Der Religionsunterricht sollte wahre Gotteserkenntnis und Gottesverehrung zum Ziel haben, aber auch den Grund zu einem tugendhaften Charakter, zu religiöser Gesinnung und christlicher Lebensführung legen; er bestand im Hersagen der durch Vor- und Nachsagen bei den Kleinen, durch Lesen bei den Großen auswendig gelernten Katechismusabschnitte und Bibelsprüche, im Erklären und Anwenden derselben, bei welchem die Kinder mittelst einfacher Fragen auf den Wortverstand des Gelernten geführt werden und ihnen gezeigt werden sollte, „wie sie sich das, was sie gelernt und ihnen nun erklärt worden ist, zu einem guten Glaubensgrund und zur Prüfung und Besserung ihres Lebens zu nutze machen sollen.“ Mit diesen Ausführungen und Entfaltungen des im Katechismus Enthaltenen müssen bestimmte biblische Sprüche in Verbindung gebracht werden, welche teils zum Beweisen, teils zur Anregung zum Handeln dienen. Die biblischen Geschichten sollen einfach erzählt und dem Gedächtnis der Kinder eingeprägt werden. Beim Bibellesen — die Kinder sollten die ganze heilige Schrift von Anfang bis zu Ende selbst lesen — sollte auf der unteren Stufe der Lehrer, auf der oberen sollten die Schüler vorlesen, daran sollte sich eine Erklärung des Nötigsten und das Abfragen desjenigen, was sich die Kinder gemerkt haben, und die Anwendung knüpfen. In religiöser Beziehung leisteten die Franckeschen Schulen das Menschenmöglichste und mehr, als eine gesunde Menschennatur vertragen kann. — Das Lesen soll gelernt werden, um das Lesen der heiligen Schrift zu ermöglichen; aber auch fürs praktische Leben hat es große Bedeutung. Es wurde nach der Buchstabiermethode betrieben; die Kinder der untersten Abteilung lernten die Buchstaben, die der folgenden das Buchstabieren und die der dritten das Lesen. Für die unterste Abteilung wurden die Buchstaben nach der Reihenfolge des Alphabets groß und deutlich an die Tafel geschrieben, der Lehrer zeigte mit dem Stock auf die einzelnen Buchstaben, nannte sie, ließ sie im Chor nachsprechen und im ABC-

buche aufsuchen; zur Abwechslung und zur Erhaltung der Aufmerksamkeit soll dann auch z. B. der Buchstabe genannt und zuerst im Buche und dann auf der Tafel aufgesucht werden; oder der genannte Buchstabe wird genannt und von einem Kinde mit dem „Backel" an der Tafel gezeigt u. dgl., wobei die Kinder noch besonders auf den Unterschied der einander ähnlichen Buchstaben aufmerksam gemacht werden. Bei der 2. Abteilung (Buchstabieren und Syllabieren) zeigte der Lehrer auf die betreffende Silbe und sagte das a be ab u. s. w. vor, die Schüler sprachen es im Chor nach und zeigten mit dem Finger auf die gelesene Silbe; beim Syllabieren der einzelnen hatten die anderen still nachzulesen. Neben der Fibel wurde in dieser Abteilung noch der Katechismus als Lesebuch verwandt. In der 3. Abteilung wurde im neuen Testament gelesen; das Lesen der lateinischen Schrift schloß sich unmittelbar an das der deutschen und immer also gleichlaufend mit demselben an. Auch im Lesen des Geschriebenen und besonders schlechter Handschriften wurden die Kinder geübt. Es kam nur auf Erzielung der Fertigkeit im Lesen an, eine Besprechung des Gelesenen fand nicht statt; täglich wurden dem Lesen zwei Stunden gewidmet. — Dem Schreiben wurde täglich eine Stunde gewidmet; aber nur die größeren Kinder nahmen an diesem Unterricht teil, die kleineren sollten nur gelegentlich zur stillen Beschäftigung Buchstaben malen. Die Kinder waren auch hier in drei Abteilungen geteilt, in solche, welche Buchstaben, in solche, welche Silben und Wörter, und endlich in solche, welche ganze Vorschriften nachschreiben. Der Anfang wurde mit dem Nachziehen der lateinischen Buchstaben A, B, C u. s. w. gemacht, weil diese am leichtesten aufzufassen sind, sodann schrieb der Lehrer mit roter oder grüner Tinte die Grundstriche vor und ließ sie die Kinder mit schwarzer Tinte nachziehen; die Buchstaben waren nicht nach dem Alphabet, sondern genetisch geordnet. Schon auf der unteren Stufe treten Vorlegeblätter auf, welche der Lehrer zu schreiben hatte; die Schreibebücher sollten in Oktav sein, damit die Zeilen nicht zu lang würden. Bezüglich des Geradschreibens wird die Anwendung eines Linienblattes empfohlen. Das Geschriebene soll in Gegenwart der Kinder vom Lehrer mit roter Tinte korrigiert werden; ebenso hat der Lehrer auf gutes Halten der Feder und auf gutes Sitzen der Kinder zu halten. Das Lateinschreiben schloß sich unmittelbar an das Deutschschreiben an und verlief in denselben drei Stufen gleichlaufend mit dem Deutschschreiben. Als Vorschriften im Unterricht der dritten Stufe wurden „erbauliche Sprüche, Quittungen, Briefe, Obligationen u. dgl." benutzt; sodann sollten die Kinder angehalten werden, etwas, was sie auswendig gelernt hatten — Spruch, Psalm, Gebet u. dgl. — aus dem Kopf zu schreiben, oder sie mußten aus dem Buche abschreiben oder nach dem Diktat schreiben. Die Größeren sollten zu dem Spruche u. s. w. noch hinzufügen, was sie aus demselben gelernt u. s. w., „wodurch der Verstand geübt und geprüft werden

kann". Endlich sollte man ihnen einen Brief u. dgl. zur häuslichen Ausarbeitung geben, den sie nach erfolgter Korrektur seitens des Lehrers noch einmal abzuschreiben hatten. Die Korrektur sollte laut erfolgen, damit auch die anderen Kinder Nutzen davon hätten, und sollten dabei die orthographischen und grammatischen Fehler berücksichtigt werden. — Für das Rechnen waren wöchentlich vier Stunden angesetzt, die aber durch Andachtsübungen auf zwei zusammenschrumpften; nur diejenigen Kinder, welche fertig lesen konnten, nahmen daran teil. Das Ziel des Unterrichts im Rechnen war Nummerieren, die vier Spezies und Regel de tri recht fertig, von den Brüchen aber wenigstens so viel, daß die Kinder den Wert derselben verstünden. Der Anfangsunterricht wurde ganz mechanisch erteilt; war das Zählen überwunden, so wurde das Einmaleins durch Vorlesen, Her- und Nachsagen gelernt; das ganze Rechnen schloß sich an ein Rechenbuch an. Der Lehrer rechnete jeder Abteilung an der Tafel ein Exempel vor, zeigte, warum es so gemacht werde, oder fragte auch die Kinder darnach, ließ dann jedes Kind nach der Ordnung ein Exempel nachrechnen und zwar 2—4 Kinder nacheinander dasselbe Exempel, was allerdings zu einem rein mechanischen Nachmachen führen mußte. Franke warnte vor den Exempeln mit zu großen Zahlen, welche im gemeinen Leben nicht vorkommen. Besonders beim Rechnen betont Franke wie Comenius die Rücksichtnahme auf den praktischen Nutzen des Gelernten; man solle, sagt er, den unbenannten Zahlen Thaler, Zentner u. s. w. hinzusetzen, „daß die Kinder alsbald den Nutzen vom Rechnen sehen", und ihnen öfters vorstellen, „was das Rechnen für einen großen Nutzen im menschlichen Leben habe". Später ließ Franke beim Rechnen die Einteilung in Abteilungen fallen und ließ jedes Kind seinen eigenen Weg gehen, indem es seine Exempel aus dem Rechenbuche abschreiben und in der Stille rechnen mußte; der Lehrer ließ dann der Reihe nach jeden Tag ein Kind aus der Rechnungsart, an der es rechnete, ein Exempel an der Tafel laut rechnen und ging von einem zum anderen, um zu sehen, was es treibe und ihm im Notfalle beizustehen. Konnte ein Kind nicht weiter, so mußte es warten, bis der Lehrer kam und unterdessen die gerechneten Exempel ins Reine schreiben. — Der Gesangunterricht wurde in wöchentlich zwei Stunden erteilt, soweit nicht das vorhergehende Gebet die Zeit wegnahm. Gesungen wurden die gewöhnlichen Kirchenlieder, die Knaben sollten auch nach Noten singen und dieselben kennen lernen; der Lehrer soll sich der Flöte, Harfe oder dgl. beim Singen bedienen. Bei den Knaben soll, nachdem Noten kennen gelernt sind, mit dem Auf- und Absingen der Töne begonnen und dann zu den bekannten Choralmelodien und weiterhin zu den unbekannten fortgeschritten werden. (Damals war in vielen Gesangbüchern dem Text auch die Melodie in Noten beigefügt.) Weiterhin sollten mit den befähigten Kindern zweistimmige Arien geübt werden, und zwar erst die Melodie

und dann der Text, welche beide in ein Arienbuch eingetragen werden. Das Chorsingen soll mit dem Einzelsingen abwechseln. — Gemeinnützige Kenntnisse und Handarbeiten finden zwar im eigentlichen Lehrplan der deutschen Schule keinen besonderen Platz; aber es sollte außerhalb der Schulstunden hauptsächlich auf den Spaziergängen den Kindern „gleichsam spielend“ das Nötigste beigebracht werden, damit sie lernten, wie Gott aus der Natur zu erkennen sei, wie man ein Land vom anderen unterscheide, wie man reisen, einen Acker ausmessen und teilen, den Kalender brauchen müsse u. s. w. Die schulfreie Zeit war im Waisenhaus mit Handarbeiten ausgefüllt und zwar bei den Mädchen mit Spinnen, Stricken, Nähen und Hausarbeiten unter Anleitung der Waisenmutter, bei den Knaben mit Stricken und Flicken. — Die höheren Schulen (Lateinschule und Pädagogium) lehrten in erster Linie Religion, dann Sprachen (Latein, Griechisch, Hebräisch, Französisch), Wissenschaften (Kalligraphie, Geographie, Geschichte, Deutschen Stil, Arithmetik, Geometrie) und als Rekreationsübungen Naturgeschichte und Naturlehre, Astronomie, Anatomie, Gesundheitslehre, Musik, Zeichnen, Drechseln, Papparbeiten u. s. w. Die fremden Sprachen wurden so viel als möglich in den Dienst des Religionsunterrichts gestellt, auch Geographie und Geschichte; auch in diesen Schulen nahmen der religiöse Unterricht und die religiösen Übungen viel Zeit in Anspruch. Neben ihnen nahm das Latein die meiste Zeit, täglich ca. vier Stunden, in Anspruch; die Fähigkeit im mündlichen und schriftlichen Gebrauch des Latein galt als die Hauptsache. Hierzu dienten hauptsächlich das Lernen von Sentenzen, das Eintragen der in der Lektüre vorkommenden Phrasen, Exzerpte, mündliche und schriftliche Übersetzungen aus dem und in das Latein, Extemporalien u. dgl. Der Lehrer sollte sich bei der Korrektur die Fehler notieren und sie dann vor der Klasse besprechen. Auch das Lateinreden wurde geübt, auch außerhalb des Unterrichts wurde von den Schülern der oberen Klassen Latein geredet und in den Klassen nur dann Deutsch, wenn der Lehrer deutsch fragte; das Dozieren fand hier ebenfalls in lateinischer Sprache statt. Ähnliche Übungen fanden auch in der französischen Sprache im Reden und Schreiben statt. — Die deutsche Sprache mußte dadurch, obgleich Franke großen Wert auf sie legte, zurücktreten; es wurden Übungen im Briefschreiben und Reden vorgenommen. Hinsichtlich der orthographischen Übungen sei bemerkt, daß Franke als notwendige Vorbildung für das Rechtschreiben orthoepisches Sprechen ansieht, daß er auf Abstammung und Ableiten der Wörter zu achten befiehlt und nicht durch Regeln, sondern durch den Gebrauch und durch Beispiele Sicherheit im Rechtschreiben erzielt wissen wollte. — Die Geographie ($^1/_2$ Jahr wöchentlich eine Stunde) erstreckte sich auf die vier damals näher bekannten Erdteile, jedoch wurden Palästina und Deutschland am ausführlichsten behandelt; jedes Land wurde nach seinen Grenzen und Flüssen, hauptsächlich aber nach seinen

Provinzen und wichtigsten Orten durchgegangen, während die historischen, politischen und physischen Verhältnisse als Nebensache galten. Die Schüler hatten Hübners Schulatlas in 18 Karten in den Händen und durften zur häuslichen Repetition sich der geographischen Fragen von Hübner bedienen. Der Lehrer nannte die Namen, die Schüler suchten den Ort auf der Karte, dann wiederholte der Lehrer die Orte in derselben Reihenfolge, fügte die lateinischen Namen und die wichtigsten Merkwürdigkeiten bei; am Schluß eines Landes wurde alles wiederholt. — Der Unterricht in der Geschichte schloß sich dem der Geographie unmittelbar an (nacheinander, nicht nebeneinander); biblische und Kirchengeschichte fanden besondere Berücksichtigung. Bei der Kürze des Kursus (1/2 Jahr wöchentlich eine Stunde) erstreckte sich der Geschichtsunterricht nur auf Namen und Zahlen. — Die Arithmetik wurde wie in den deutschen Schulen betrieben; die Mathesis umfaßte Geometrie, Trigonometrie und Algebra, an welche Zweige sich praktische Übungen anschlossen. Als Hauptsache des mathematischen Unterrichts wird die Schärfung des Verstandes hingestellt, deshalb wird als die beste Methode empfohlen, durch Fragen aus dem Schüler das herauszulocken, was er fassen soll; denn so lernten sie nicht bloß einsehen, daß es so sei, sondern auch, warum es so sei. Franke ging dabei von der Ansicht aus, daß der Mathematik neben den alten Sprachen eine formal bildende Kraft innewohne, daß sie eine allwirksame Gymnastik des Geistes sei. — Die übrigen Lehrgegenstände wurden als Rekreationsübungen außerhalb des ordentlichen Schulunterrichts betrieben; sie zerfielen in vier Abteilungen: 1. Präparationen zur Physik und Bibel durch Besuch der Künstler und Handwerker, Unterricht von Tieren, Kräutern, Bäumen, Metallen, Steinen und anderen Mineralien, von Erde, Wasser, Luft, Feuer und mancherlei Meteoris, von der Ökonomie und Erklärung des Tempels in Jerusalem; 2. mechanische Disziplinen (Drechseln, Papparbeiten, Glasschleifen); 3. zur Physik gehörige Disziplinen (Botanik, Anatomie, Experimentalphysik) und 4. zur Mathesi gehörige Disziplinen (Astronomie, Musik, Zeichnen, Kalligraphie). — Das Zeichnen begann mit Strichen und geradlinigen Figuren natürlicher und künstlicher Dinge, dann schritt man zu schwierigen Gegenständen, zur Zeichnung des menschlichen Körpers, zum Schattieren und perspektivischen Zeichnen bis zum Landschaftszeichnen. Kupfer, Modelle und Natur dienten als Objekte des Zeichnens. Außer Rötel und Bleistift wurden Tusche und Farben als Darstellungsmittel angewandt. — Die naturwissenschaftlichen Rekreationsübungen wurden teils an Hofmanns „kurze Fragen von natürlichen Dingen", teils aber auch an Anschauungen und Beobachtungen angeknüpft; es wurden ein botanischer Garten, ein Naturalienkabinet, ein physikalisches und ein chemisches Laboratorium angelegt; man sammelte Pflanzen, legte Herbarien an, zerlegte tierische Körper, übte sich dabei im Tranchieren und be-

trachtete Mineralien; Namen, Nutzen, Schaden und Gesundheitslehre war allerdings alles, was man kennen lernte. Die Naturlehre knüpfte man an Experimente an; auch hier stand der Nutzen im Vordergrund; mit der Physik war die Astronomie verbunden; es wurde den Schülern die verschiedenen Hypothesen über das Weltsystem beigebracht und an dem Globus und Modellen, sowie in der Natur Beobachtungen angestellt. — Drechseln lernten die Schüler an Drechselbänken unter Anleitung eines Drechslermeisters; sie machten Schachteln, Kästchen, geometrische Körper u. dgl. aus Pappe und schliffen Linsen und Spiegel, auch wurden Werkstätten besucht; in der Ökonomie hörten die Zöglinge von Acker-, Garten- und Weinbau, von der Viehzucht, vom Bierbrauen u. dgl. und nahmen eines und das andere auch in Augenschein. — Der Schulorganisation lag das ausgeprägte Fachsystem zu Grunde; gemäß demselben gab es nicht etwa wie gewöhnlich eine Gliederung der Klassen nach den Jahrgängen, so daß also ziemlich gleichalterige Schüler allen Unterricht gemeinsam haben, sondern jeder Gegenstand war nach einer gewissen Stufenfolge für drei bis fünf Klassen abgeteilt und jeder Schüler nach dem Stand seiner Kenntnisse und den Unterrichtsfächern, die er trieb, diesen Klassen zugewiesen, so daß er also gleichzeitig verschiedenen Klassen angehörte. Jede Klasse eines Faches vereinigte also nur Schüler mit gleicher Bildung; halbjährlich fanden Versetzungen statt, wodurch ein rascher und gleichmäßiger Fortschritt des einzelnen gefördert wurde. Mehr als drei Fächer durfte kein Schüler zu gleicher Zeit treiben, damit er nicht verwirrt und mit Arbeit überladen werde; Latein mußte jeder Schüler lernen. In Bezug auf die Wahl derjenigen Gegenstände, welche die Schüler neben Latein nacheinander treiben wollten, mußten sie sich an eine bestimmte, durch die Gegenstände selbst bedingte Ordnung halten, nach welcher die grundlegenden Fächer vorangingen, die darauf sich stützenden oder jene weiter ausführenden aber nachfolgten; so durfte z. B. der Unterricht in der Geschichte nicht eher beginnen, als bis der Schüler im Besitz der nötigen geographischen Vorkenntnisse, also mit dem Schauplatze der Begebenheiten bekannt gemacht war. Um die bereits absolvierten Gegenstände aber im Gedächtnis festzuhalten, fanden jeden Mittwoch und Samstag Repetitionen statt. Das streng durchgeführte Fachsystem machte es nötig, daß derselbe Gegenstand in allen Klassen zu derselben Tagesstunde behandelt werden mußte. So war es Franke auch möglich, in den Kreis seiner höheren Schule eine Schule einzuschließen, welche für die Kaufmannschaft, Schreiberei, Verwaltung der Landgüter u. s. w. vorbereiten sollte, indem eine Anzahl Schüler an dem Unterricht im Griechischen und Hebräischen nicht teilnahmen, dagegen umsomehr Französisch, Deutsch, Rechnen und die realen Wissenschaften trieben; hier lagen die Keime für die Entwicklung der späteren Realschule eingeschlossen. — Beim Lehrverfahren herrschte das Vorthun

und Nachmachen vor, namentlich in den unteren Klassen; damit verband sich das katechetische Verfahren, auf das man großen Wert legte und es immer und immer wieder empfahl. In erster Linie verstand man jedoch unter Katechese nicht ein heuristisches Entwickeln, was nur in der Geometrie zur Anwendung kam, sondern nur das Wiederholen des gegebenen Stoffes in Frage und Antwort. Wenn jedoch der Schüler etwas nicht wußte oder falsch sagte, so sollte es ihm der Lehrer nicht sagen oder verbessern, sondern ihn durch Fragen darauf führen oder andere Schüler fragen und den begangenen Fehler mit Angabe des Grundes anzeigen und verbessern lassen. Im Sprachunterricht stellte man erst den Lehrsatz oder den Begriff hin und erläuterte ihn dann durch möglichst viele Beispiele; in der Geschichte und ähnlichen Gegenständen bediente man sich besonderer Tabellen, welche das Ganze übersichtlich gegliedert darstellten und welche man zuerst im allgemeinen erklärte und dann zu den einzelnen Punkten ging und sie durch Beispiele erläuterte. Die Bedeutung der Anschauung wird dabei von Franke erkannt und gewürdigt; für diesen Zweck legte er Sammlungen aller Art an. Vom mechanischen Einprägen und gedankenlosen Auswendiglernen ist Franke ein Feind; der Schüler soll nichts auswendig lernen, was er nicht begriffen hat. Um den verarbeiteten Lehrstoff vor dem Vergessenwerden zu bewahren, wurden in möglichst kurzen Zeiträumen Wiederholungen angestellt. Um den sicheren und stetigen Fortschritt der einzelnen Fächer zu wahren, mußten die Lehrer der verschiedenen Klassen öfter bei einander hospitieren und miteinander konferieren; auch mußte jeder in ein Lektionsbuch eintragen, was in der Woche durchgenommen worden war. Man wandte also alles an, um die Zöglinge, wenn auch nicht mit einem sehr umfänglichen und tiefen, so doch mit einem sicheren und festen Wissen auszurüsten. Als die wichtigste Aufgabe des Lehrers während des Unterrichts bezeichnet Franke die Erweckung und Festhaltung der Aufmerksamkeit; der Lehrer soll sich daher einer klaren, der Fassungskraft des Schülers angemessenen Ausdrucksweise und deutlicher Frageform bedienen, er soll immer die Thätigkeit der ganzen Klasse in Anspruch nehmen und dem Schüler Interesse und freiwillige Neigung zu den jedesmaligen Unterrichtsstoffen einflößen. — An sämtlichen Schulen wirkten von Anfang an Studenten als Lehrer; dieselben waren ohne eigentliche theoretische und praktische Ausbildung fürs Lehrfach, denn in dem Seminarium Praeceptorum empfingen sie dieselbe nicht, weil die hier gebotene Gelegenheit zur Übung im Schreiben und Rechnen und zum Anhören der Katechesationen von den Studenten nicht benutzt wurde. Die Lehrer an höheren Schulen sollten durch das Seminarium Selectum Praeceptorum vorbereitet werden; allein auch diese Vorbereitung war höchst ungenügend, obwohl die Zöglinge hier über das Studium der Sprachen, Geographie und Geschichte belehrt und „insonderheit die Vorteile angezeigt erhielten,

den Stoff der Jugend auf eine leichte Art beizubringen". Hauptsächlich suchte aber Franke anfangs durch Instruktionen und Schulordnungen, welche gedruckt vorlagen und jedem seine Thätigkeit und das zu beobachtende Verfahren genau vorzeichneten, die jungen Leute für das Lehramt geschickt zu machen. Nach ihnen mußte sich jeder genau richten; glaubte jemand einen Mangel entdeckt oder einen Spezialvorteil gefunden zu haben, so sollte er denselben dem Inspektor schriftlich anzeigen und seine Vorschläge machen, damit dieselben in der Konferenz besprochen und nach Befinden zur Vermeidung oder Beachtung empfohlen würden. Weitere Bildungsmittel für den Lehrer waren das Hospitieren und die Konferenzen, in welch letzteren alles besprochen wurde, was die Lehrer aus ihren Erfahrungen gesammelt und dem Inspektor schriftlich mitgeteilt und dieser bei seinen Inspektionen selbst bemerkt hatte, woran sich die nötigen pädagogischen Winke und Belehrungen anschlossen. Jede einzelne Schule hatte einen Inspektor, dem die Leitung der Anstalt oblag, der deshalb keinen Unterricht zu erteilen, dafür aber zu hospitieren und zu untersuchen hatte, ob Schüler und Lehrer ihre Schuldigkeit thaten; er hatte Einblick in die schriftlichen Arbeiten zu nehmen, wöchentlich an die Schüler im Beisein der Lehrer eine Ermahnung zu richten, allmonatlich in jeder Klasse ein Examen zu halten, die neueintretenden Kinder in die passende Klasse zu weisen und den abgehenden ein Zeugnis auszustellen. — In Frankes Anstalten war im wesentlichen die Internatserziehung herrschend. Die Zucht war sehr streng, was meist durch die vernachlässigte häusliche Erziehung der Kinder bedingt war; der Zweck jeder Zucht war die Besserung des Zöglings. Die Strafen sollen mit Liebe vollzogen werden; auch die körperliche Erziehung mit dem Stock ist nicht zu verwerfen, nur soll sie nicht in der Hitze und in einer der Gesundheit des Kindes nachteiligen Weise erteilt werden. Bei der Auswahl der Strafen müssen die Individualität des Kindes und die Art des Vergehens berücksichtigt und muß die rechte Stufenfolge eingehalten werden. Härtere Strafen, wie Schläge, sollen niemals wegen des Lernens erteilt werden, weil sonst Abneigung gegen dasselbe erzeugt wird. Autorität und Liebe sind die richtigsten Stützen der erziehlichen Maßregeln. Großen Wert legte Franke auf das gute Beispiel, besonders seitens des Erziehers; um das böse Beispiel wirkungslos zu machen, ist strenge Aufsicht nötig. Ein unentbehrlicher Faktor der Zucht ist aber auch die Gewöhnung und ebenso der Gehorsam; das Kind muß namentlich an Wahrhaftigkeit, Fleiß und Thätigkeit gewöhnt werden und muß jederzeit dem Befehle Folge leisten.

Frankes Pädagogik ist ein Ausfluß seiner Welt- und Lebensanschauung, sie ist vollständig beherrscht vom Pietismus; ein wissenschaftlich begründetes System der Pädagogik konnte er auf diesem Fundament nicht aufbauen. Der Pietismus setzte allen Menschenwert

in die Frömmigkeit, die ihre absolute Norm in der heiligen Schrift und der kirchlichen Lehre von der Erbsünde und der Erlösung hatte; „christliche Bildung und christliches Leben zu pflanzen“ nach Maßgabe dieser Norm, das war nach Franke die Aufgabe der Erziehung. Diese Norm aber ließ es nicht zu, daß das religiös-sittliche Bildungsideal auch wirklich erreicht wurde, denn sie ging aus einer falschen Auffassung der Kindesnatur hervor und verhinderte die naturgemäße Entwicklung derselben; denn wenn nach dieser Norm das Kind völlig von der Welt abgelenkt und völlig nach dem Göttlichen und der Seelen Seligkeit hingelenkt werden sollte, so widerspricht dies dem Wesen der naturgemäßen Entwicklung, welche den Verkehr mit der umgebenden Welt fordert und nötig hat. Die Folge dieser einseitigen Fassung des Erziehungsideals auf Grund einer falschen Auffassung der Kindesnatur war zunächst die Vernachlässigung der körperlichen Erziehung durch geeignete Leibesübungen, obwohl Montaigne und Locke, dessen Werk über Erziehung gerade bei Beginn der pädagogischen Thätigkeit Frankes erschien, diese schon gefordert und ihre Forderungen begründet hatten. Weiterhin folgte daraus die Überhäufung der Schüler mit religiösen Übungen, wodurch die jugendliche Frische zerstört und die Entwicklung einer freien und natürlichen religiösen Lebensanschauung gehemmt, ja sogar Abneigung und Widerwillen gegen alles Religiöse hervorgerufen wurde. Wenn Franke auf Grund seines Erziehungsideals eine systematische Brechung des „Eigenwillens“ verlangt, weil dieser die Wurzel und Quelle aller sündhaften Neigungen und bösen Handlungen ist, so liegt die Gefahr nahe, daß dadurch eine Entkräftigung des Willens überhaupt herbeigeführt und ein lähmender Einfluß auf die Entwicklung desselben ausgeübt wird. Die ununterbrochene Überwachung und beständige Gängelung der Zöglinge erinnert allzu stark an das in den Erziehungsanstalten der Jesuiten übliche System der Aufpasserei und Spionage. Bezüglich der Zucht weiß sich Franke frei zu halten einerseits von der unmenschlichen Strenge der Schulen seiner Zeit und anderseits von der spielenden und weichlichen Erziehungsmethode, wie sie später die Philanthropen einführten; auch tritt er in entschiedenen Gegensatz zu den Erziehungsgrundsätzen der Jesuiten bezüglich der unnatürlichen Aufstachelung des Ehrgeizes. Die überreiche Darbietung von religiösem Lehrstoff ist wieder eine notwendige Folge seines Erziehungsideals; einerseits hatte dies eine Benachteiligung anderer Unterrichtsgegenstände zur Folge, anderseits ist sie dem jugendlichen Geiste durchaus nicht angemessen, macht gleichgültig und erzeugt Widerwillen gegen alles Religiöse. Die Einführung des Fachsystems an die Stelle des Klassensystems hat neben manchen Vorteilen doch viele Nachteile, besonders hinsichtlich der Erzeugung eines einheitlichen Gedankenkreises und der erziehlichen Einwirkung des Lehrers. Dagegen muß die Beachtung der Realien und der Muttersprache in den Schulen und

die wenn auch mangelhafte Vorbildung zum Lehrerberuf als besonderes Verdienst Frankes anerkannt werden.

2. Franke war noch auf kurze Zeit ein Zeitgenosse von Comenius; aber in seinen Schriften hat ersterer den letzteren nie erwähnt. Beide sind sich aber in Bezug auf Menschenliebe, christlichen Sinn und christlichen Wandel vielfach ähnlich; sie hatten beide die Notwendigkeit einer Reform der Erziehung erkannt, wollten beide diese im christlichen Sinne und Geist vollzogen haben und arbeiteten in Wort, Schrift und That daran ihr ganzes Leben lang. Die Erziehung soll nach des Comenius Ansicht dazu dienen, die Menschen dem höchsten Ziel, der Seligkeit, näher zu bringen, und dabei soll nichts von dem vernachlässigt werden, was zur leiblichen und geistigen Bildung des Menschen dient; leibliche, geistige, sittliche nnd religiöse Erziehung und Bildung sollen harmonisch zusammenwirken. Franke erstrebt in der „wahren Gottseligkeit" dasselbe Ziel und betrachtet die „christliche Klugheit" als das Mittel, die erlangte Gottseligkeit zu bewahren und in der Welt zu gebrauchen. Beide Männer haben also durch die Abweisung aller Nebenzwecke und die Unterordnung aller Erziehungszwecke unter die Seligkeit oder Gottlosigkeit ein höchstes Ziel, die Erziehung auf einen höheren Standpunkt! Die Welt- und Lebensanschauung des Comenius war aber eine viel freiere und umfassendere als die von Franke, die im Banne des Pietismus lag; daher ist auch das Erziehungsziel bei Comenius viel umfassender und freier als das bei Franke. Beide Männer erkennen die göttliche Abstammung und die Sündhaftigkeit des Menschen an; aber Comenius ist der Ansicht, daß die Seele durch die Taufe wieder in ihrer ursprünglichen Reinheit hergestellt werde und sich nun leicht zum Guten hinleiten lasse, während nach Frankes Ansicht die zur Sünde treibende Macht in dem Menschen stärker ist als die gute Kraft. Während Comenius daher die geistige und sittliche Bildung als den Weg zum höchsten Ziele, als dauernde Voraussetzung zur Erreichung desselben bezeichnet und betont, daß durch stete Erwerbung von Bildung und Tugend steter Fortgang auf dem Wege zum letzten Ziele erreicht werde, betrachtet Franke Gebet, Bibellesen und Bekehrung als Haupterziehungsmittel und die christliche Klugheit als das Mittel, die wahre Gottseligkeit, welche durch Gebet, Bibel und Bekehrung erzeugt wird, zu bewahren und in der Welt zu gebrauchen. Wie die einseitige Bestimmung des Willens durch religiöse Motive bei Franke eine völlig einseitige Richtung erhält, so erhält auch die Erziehung bei ihm eine einseitig religiöse Richtung und wird der weltlichen Bildung ihr eigentlicher erziehlicher Wert genommen; mit dieser Überschätzung der religiösen Übungen hängt daher die Unterschätzung der Wissenschaften zusammen. Es ist auch vollständig verfehlt, wenn Franke vom Kinde fordert, es soll sich von allen irdischen Freuden loslösen und seinen Sinn ganz auf Gott richten; denn das Kind lebt noch ganz in der

Welt der Erscheinung, und alle Seelenkräfte werden zum Heimischmachen in derselben in Anspruch genommen. Erziehung und Bildung fordern beide Pädagogen für alle Menschen; während aber Comenius auf der unteren Stufe der Bildung die Kinder aller Stände in der allgemeinen Volksschule vereinigt haben will, errichtet Franke für die verschiedenen Stände auch verschiedene Schularten. Beide fordern pädagogisch gebildete und sittlich musterhafte Lehrer für die Schule; Comenius will die Lehrerbildung durch die Herausgabe von pädagogischen und methodischen Werken, Franke durch Errichtung eines Seminars fördern. Diese Lehrer sollen nun durch Beispiel, Zucht und Unterricht die Erziehung und Bildung der Jugend fördern; beide Pädagogen fordern, daß sich Erziehung und Unterricht nicht auf Äußerlichkeiten beschränken, sondern in das innerste Wesen des Menschen hineindringen sollen, bis er endlich sein eigener Erzieher wird. Während aber Comenius als Mittel der Bildung des innersten Wesens neben Religionsunterricht den Sach- und Sprachunterricht im Anschluß an den Entwicklungsgang der äußeren Natur als Ebenbild des Entwicklungsgangs der inneren Natur verlangt, um mit ihrer Hilfe den guten Keim im Menschen zu entwickeln, stellt Franke als Erziehungsmittel das Gebet, das Lesen der Bibel und den Religionsunterricht in den Vordergrund und will vor allen Dingen den bösen Trieb unterdrücken, damit der gute Samen Platz finden kann. Die Berücksichtigung der Individualität des Kindes, das fortwährende Aufmerken auf die geistige Entwicklung der Zöglinge wird von beiden Männern betont. Beide fordern Anschaulichkeit für den Unterricht durch Natur, Sammlungen und Bilder, und die Frucht der erworbenen Bildung sehen beide in der praktischen Anwendung derselben.

3. Auf dem Gebiete der Methodik der einzelnen Lehrfächer ist in der Zeit des Pietismus im ganzen wenig Fortschritt zu verzeichnen. Nur in den evangelischen Religionsunterricht brachte der Pietismus neues Leben; man verlangte in erster Linie Einwirkung aufs Gemüt durch den Religionsunterricht. Gesenius gab 1658 die „Biblischen Historien des alten und neuen Testamentes" heraus und machte damit die biblische Geschichte zur Grundlage des Religionsunterrichts; in der Vorrede giebt er Anweisung und Beispiel wie der Lehrer, nachdem er einzelne Lektionen abschnittsweise gelesen, eine Frageübung mit den Kindern anstellen kann. Aus den pietistischen Kreisen heraus aber kamen „Hübners Zweimal zweiundfünfzig auserlesene biblische Historien" (1714), in denen zugleich Anleitung über die Behandlung gegeben war; der Text soll gelesen, darnach mit Hilfe der beigedruckten Fragen dem Gedächtnis eingeprägt, dann die nützlichen Lehren, die ebenfalls beigedruckt sind, unter Beihilfe des Lehrers daraus gezogen werden, und endlich soll der Lehrer auf das Gemüt und den Willen des Kindes einwirken, damit es aus Erkenntnis das Böse verwerfe und das Gute erwähle, und das Kind soll sich für

diesen Zweck die beigedruckten Verse einprägen. Auch katholische Pädagogen erkannten die Notwendigkeit der Veranschaulichung der christlichen Lehre an Beispielen aus Geschichten immer mehr; ja es erschienen auch hier Verteidiger der Ansicht, daß der Katechismus die biblische Geschichte als Grundlage haben müsse. Allein zunächst konnte man sich im evangelischen wie im katholischen Religionsunterricht meistens nur dazu verstehen, die biblischen Geschichten als Moral in Beispielen in den Dienst des Katechismusunterrichts zu stellen.

Der Leseunterricht erfuhr in der Zeit von Ratich, Comenius und Franke wenig Förderung. 1650 erschien: „Neues und also eingerichtetes ABC- und Lesebüchlein, daß vermittels der darinnen begriffenen Anleitung nicht nur Junge, sondern auch Erwachsene innerhalb sechs Tagen zu fertigem Lesen sowohl Deutscher als Lateinischer, großer und kleiner Schriften durch lustige Mährlein und Spiele können gebracht werden. Zu besserer und zeitiger Erbauung Der Allgemeinen Christlichen Jugend Wolmeinend ausgefertiget durch M. Joh. Buno. Zu Dantzig gedruckt bei Andreas Hünefeld". Der Verfasser fordert, daß jeden Tag 7 Lektionen durchgearbeitet werden, damit nach sechs Tagen die Kinder „Saubertis Lesebüchlein, darinnen die Biblischen Historien gar kurtz verfasset und mit feinen Bildern gezieret sind" und dann die Bibel selbst oder „ein anderes feines deutsches Historienbuch" lesen. Weil die Erlernung der Buchstaben bisher mehrere Jahre und den Lehrer viel Mühe und Verdruß gekostet habe, so hält es der Verfasser für seine Pflicht, „durch allerhand Erfindung und klare Beispiele den einfältigen Leuten und den kleinen Kindern das Lesen zu erleichtern"; er erinnert dabei an die schon im Altertum und später gemachten Versuche, die Buchstaben auf Gebackenes zu bilden und der Jugend zum Essen zu geben, sie in Elfenbein oder Buchsbaum oder im Sand nachzubilden und dergl., und macht darauf aufmerksam, daß die Buchstaben ursprünglich nur Zeichen oder Erinnerungsmittel für die Laute oder Wörter gewesen seien. Da nun, so folgert er, die Buchstabiermethode nur den Namen des Buchstabens (des Zeichens), aber nicht den des Gegenstandes giebt, so ist sie falsch; deshalb soll erst der Gegenstand, der Laut, ausgesprochen, also lautiert, die Laute aber sollen nicht der Reihe nach, sondern nach Maßgabe ihrer Leichtigkeit gelernt, die Buchstabenformen durch Bilder nach Gestalt und Figur veranschaulicht (b = Beere, die so gemalt, daß das Bild an b erinnert) und diese wieder durch Erzählungen erläutert werden. Die nun folgenden Syllabierübungen sollen durch ein Würfelspiel zur Ausführung gebracht werden, indem die Buchstaben auf Würfel gemalt und durch Zusammensetzen der Würfel die Silben gebildet werden; das Lesen von Sätzen, das hierauf folgt, wird an einzelnen Kapiteln aus den Sprüchen Salomonis geübt. Auch Zeidler begießt in seiner Schrift („Neu verbessertes, vollkommenes ABCbuch oder Schlüssel zur Lesekunst 1700") das übliche Buchstabieren seiner

Zeit mit der Lauge der Satire und zeigt die Wertlosigkeit und Schädlichkeit desselben für das Lesenlernen; er will aber auch nicht lautieren, sondern syllabieren, d. h. die Konsonanten immer in Verbindung mit dem jedesmaligen Vokale aussprechen, wobei vom Leichteren zum Schwereren fortgeschritten werden soll; sein Lesestoff ist nicht religiöser, sondern weltlicher Art.

3. Die Entwicklung des Schulwesens unter dem Einfluß des Pietismus.

1. Der Zeitgeist war im 17. Jahrhundert bis in die Mitte des 18. Jahrhunderts der Entwicklung des Volksschulwesens nicht günstig. Weder im Staate, — mit wenig Ausnahmen, — noch in den höheren Gesellschaftskreisen, noch in der Kirche war ein mächtiger Antrieb bemerkbar, den untersten Volksschichten durch eine auch nur notdürftige Schulbildung zu helfen; die Fürsten und der Adel hatten kein Verständnis und Interesse an einer Volksbildung, die bürgerlichen Kreise konnten ihren wahren Wert auch nicht schätzen, und die Kirche zeigte sich dem Erziehungs- und Bildungswesen ebenso wenig geneigt, denn sie glaubte mit dem mechanischen Einprägen des Katechismus schon genug gethan zu haben. Nur der Pietismus hatte in seiner besseren Zeit Verständnis für die Volksbildung; denn da es ihm auf die Erweckung einer reinen Frömmigkeit und die Verinnerlichung der christlichen Lehre ankam, so mußte er der Erziehung der Kleinen besonderes Interesse entgegenbringen. Die Verdienste des Pietismus um die Pädagogik sind weniger in der Theorie als in der Praxis der Erziehung und des Unterrichts zu suchen. Trotz Comenius war in der Praxis der ganze Unterricht immer noch rein mechanisch; die Bestrebungen des Herzogs Ernst von Gotha hatten ebenfalls wenig Früchte getragen. Erst der Pietismus faßte wieder die Bildung des ganzen Menschen ins Auge und machte den Unterricht zu einem erziehenden; er suchte auch das praktische Leben zu berücksichtigen und ließ sich von der Pädagogik des Comenius und vom Schulmethodus beeinflussen. In dem Bestreben, jedem aus dem Volke die für das Leben nötigen Kenntnisse und Fertigkeiten mitzuteilen, sind die echten Keime der Volkserziehung enthalten; er ging hier allerdings über den Normalpunkt hinaus und stellte, wie auch im Religionsunterricht, den praktischen Nutzen zu sehr in den Vordergrund. Es entsprach dem Wesen des Pietismus, daß er den Religionsunterricht zum Hauptteil und Mittelpunkt alles Unterrichts machte; dieser aber sollte alle Seiten der geistigen Bildung kultivieren. Die Gefahr lag dabei nahe, daß, wie es auch geschah, man in Einseitigkeit verfiel und die anderen Lehrfächer ihren didaktischen Wert einbüßen mußten. Zwar wurden unter dem Einfluß des Schulmethodus die Realien in den Unterricht aufgenommen, aber erst in der später von dem aus der Frankeschen

Schule hervorgegangenen Hecker gegründeten Realschule kamen sie zur Geltung. Der Religionsunterricht erhielt wieder, wie das schon Augustinus betont und die Fraterherren praktisch ausgeführt hatten, in der biblischen Geschichte ein anschauliches Fundament. Mit der von Ratke und Comenius aufgestellten Forderung, die deutsche Sprache zur Unterrichtssprache zu machen, hat der Pietismus Ernst gemacht; allein in den höheren Schulen kam sie durch das Vorherrschen des Latein zu kurz. Franke suchte Unterricht und Erziehung eng miteinander zu verbinden; daß es ihm nicht immer gelang und beide in der Wirklichkeit nicht so waren, wie es Franke in seinen Schriften darlegte, lag an den Mängeln seiner Lehrer. Er zeigt in seinen methodischen Anweisungen einen Scharfblick und sicheren pädagogischen Takt, der ihn über die Pädagogen seiner Zeit hob. Sein Unterricht berücksichtigt zu viel die einseitig-kirchliche Bildung, seine Lehrmethode zeigt noch vielfache Mängel und geht auf Dressur hinaus; aber es kam doch durch ihn wieder neues Leben in die Praxis des Schulunterrichts. Der Pietismus allein war ja nicht imstande, die deutsche Volksschule auf eine höhere Stufe zu erheben; er konnte nur Anregungen geben und einzelne Fürsten zur Fürsorge für die Volksbildung veranlassen. Nach Frankes Lebzeiten entstanden in allen evangelischen Ländern Deutschlands an den Waisenhäusern Armenschulen, in welchen auch Volksschullehrer herangebildet wurden. Es lag im Wesen des Pietismus, daß er mehr Wert auf eine fromme Gesinnung und ein gläubiges Gemüt als auf eine wissenschaftliche Bildung legte; diesen Maßstab legte er auch beim Lehrer an. Allmählich ging man jedoch an die Errichtung von Lehrerbildungsanstalten; 1735 wurde eine solche in Stettin und 1736 in Magdeburg mit dem Waisenhaus verbunden. In Aurich wurde unter dem Einflusse des Pietismus 1702 eine Armenschule errichtet, deren Unterricht sich auf Lesen, Schreiben und Katechismus, „den Grund der reinen christlichen Lehre und Übung wahrer Gottseligkeit“ erstreckte. Um die nötigen Lehrer zu gewinnen, wurde die Schule zugleich zu einer Pflanzstätte für Kirchen- und Schuldiener gemacht, indem einige Kandidaten der Theologie in derselben sich im Unterrichten übten und „mit der Zeit ein paar erwachsene Knaben dergestalt angeführet werden“ sollten, „daß sie die beiden Präzeptoren in Unterweisung der kleinsten Kinder in etwas subleviren könnten“, auch sollten sie im „Orgelschlagen und in der Musik unterrichtet“ werden, damit sie später Schulmeister- und Küsterstellen auf dem Lande übernehmen könnten. Die Schule erhielt den Namen „Katechismusschule“, denn der Katechismus hatte darin, wie in allen pietistischen Schulen, das Übergewicht über alle andern Fächer. In Württemberg wurden unter dem Einfluß des Pietismus die sonntäglichen Katechisationen eingerichtet; man nannte diese Einrichtung Sonntagsschulen und nahm auch das Schreiben in sie auf. Auch bei der Schulordnung von 1729 läßt sich der Einfluß des Pie-

tismus nicht verkennen; sie verlangt „die Pflanzung des wahren Christentums“, die Heranbildung frommer Leute, denn „mit diesen ist dem Herrn allein gedient“. Die Schulen sollen darum als Werkstätten des heiligen Geistes angesehen werden; verworfen wird demgemäß eine „bloße Vorbereitung auf das bürgerliche Leben“. Doch war nicht vergessen, neben das ewige Heil auch das zeitliche zu setzen und zu betonen, daß das Gemeinwesen nicht bloß frommer, sondern auch „geschickter Bürger“ bedürfe; es galt lebendige Christen und geschickte Bürger zu bilden. Auch auf die kursächsische Schulordnung von 1724 hat der Pietismus eingewirkt. Aber so gut gemeint die Bestrebungen der Pietisten waren, so blieben sie doch ohne nachhaltigen Einfluß auf die Hebung der Volksbildung, denn ihre Bestrebungen waren auf das Glück gerichtet, welches durch Zufriedenheit in jeder Lebenslage gegeben wird; das aber führt zu einem thatenlosen Leben, zu Knechtssinn. Sie vermochten durch Einwirkung auf die Großen und Mächtigen, die sie überzeugten, daß die Errichtung und Unterhaltung von Schulen zur christlichen Unterweisung der Volkes eine Herrscherpflicht sei, und daß es der Fürst vor Gott zu verantworten habe, wenn er diese Pflicht versäume, auf die Hebung der Volksbildung segensreich einzuwirken; aber mehr vermochten sie nicht, denn es fehlten ihnen Mittel und Macht zur Ausführung. Die Nachfolger Frankes kehrten auch wieder zur Kirchenschule zurück und ließen den Religionsunterricht alles überwuchern; in den Franke'schen Schulen in Halle blieb ungeachtet aller Fortschritte auf dem Gebiete der pädagogischen Wissenschaft und Kunst bis ins 19. Jahrhundert alles beim Alten. Während bei Franke ein inneres Glaubensleben alles beseelt hatte, schwand dieses unter seinen Nachfolgern und artete in geistlosen Formenkram und Frömmelei aus; „schlechte Lehrer, schlechter Lohn, schlechte Arbeit, schlechte Lehrbücher und Methode, mechanisches Beten und Singen und Andächteleien vollauf“ sei das Signum der Anstalten des Waisenhauses, so wird im Archiv für Erziehungskunde 1792 berichtet. Erst der Urenkel Frankes, A. H. Niemeyer, brachte mit Anfang des 19. Jahrhunderts die Anstalten zu neuer Blüte.

2. Besonders wurde das Schulwesen im jungen Königreich Preußen vom Pietismus beeinflußt. In der Kurmark wurde 1573 angeordnet, daß „auf den Dörfern alle Sonntag-Nachmittage oder in der Woche einmal der Küster mit Rat des Pfarrers den Leuten, sonderlich aber Kindern und Gesinde den kleinen Katechismum Lutheri unverändert vorlesen und beten lehren, auch nach Gelegenheit umherfragen, was sie gelernt haben u. s. w. Die Pfarrer sollen öffentlich verkündigen und vermanen, daß jeder seine Kinder, sobald sie Alters halber dazu tauglich, in die Schule schikken und in Gottesfurcht und guter Disziplin erziehen soll.“ Weiterhin dachte man auch an die Bildung der Mädchen, denn es wird in der angezogenen Verordnung gesagt: „Die Jungfrauenschulen sind sehr nützlich und wohl erdacht, darum sollen die Bürger ihre

Töchter darinnen Lesen, Schreiben, Beten und christliche Gesänge lernen lassen und zu Erhaltung derselben Schulen den Verwaltern ihren Lohn treulich und unverzüglich geben". Aus verschiedenen offiziellen Aktenstücken geht zur Genüge hervor, daß im Beginne des 17. Jahrhunderts sowohl in der Mark Brandenburg, wie auch in dem alten Preußenland ein Dorfschulwesen bestand; im letzteren waren durch eine Verordnung von 1568 genaue Bestimmungen über die Schulaufsicht durch den Geistlichen, die Anstellung, den Lebenswandel und den Unterhalt der Schulmeister gegeben worden. Aber diese Verordnungen kamen hier so wenig in Ausführung wie anderwärts, namentlich nicht in den unruhigen Zeiten des 17. Jahrhunderts; Handwerker, Viehhirten u. dgl. Leute gaben etwas Unterricht im Katechismus, Lesen und Schreiben, das war alles. Nur in den Städten und in den größeren Kirchdörfern finden wir im Preußenland im 17. Jahrhundert dem Namen nach eine Schule, auf dem Lande gab es weder Schulhaus noch Schulmeister. Als die Verwüstung des dreißigjährigen Krieges ihr Ende erreicht hatte und die Regierung des großen Kurfürsten begann, dachte man zunächst noch nicht an die Errichtung oder Hebung der Volksschulen; erst 1662 befahl der große Kurfürst, „daß die Kirchen und Gemeinden allen Fleiß anwenden sollten, daß hin und wieder sowohl in Dörfern, Flecken und Städten wohlbestellte Schulen angeordnet würden", und 1683 verordnete derselbe, daß in den Residenzorten nachmittags nach der Predigt katechisiert werden sollte. 1685 wird vom großen Kurfürsten angeordnet, daß die Lehrerwitwen und -Waisen in den Städten das halbe, auf den Dörfern ein Viertel-Gnadenquartal haben und die Erträge der Klingelbeutel und Becken der Schule zufallen sollten. Im Erzstiftslande Magdeburg wurde 1656 angeordnet, daß die Geistlichen nur solche Küster annehmen sollten, welche „die Kinder in der Lese- und Schreibkunst unterrichten" könnten; in jedem Orte sollte eine Schule eingerichtet und die Eltern ermahnt werden, ihre Kinder frühzeitig und fleißig zur Schule zu schicken, und kein Schulkind sollte aus der Schule entlassen werden, solange es nicht gedruckte und geschriebene Schrift lesen, notdürftig schreiben und den Katechismus, die biblischen Geschichten und die Psalmen auswendig hersagen könne. Schon hier lassen sich die Einflüsse pietistischer Ideen verspüren, die von Spener, der 1691 als Konsistorialrat und Propst nach Berlin berufen wurde, herrühren; denn der Pietismus konnte nur mit Hilfe des Jugendunterrichts ins Volk eindringen. Speners und seiner Freunde Bestrebungen hatten aber noch die Wirkung, daß die kirchlichen Gemeinden es mehr und mehr als ihre Pflicht empfanden, überall da, wo die weltlichen Obrigkeiten weder Neigung noch Mittel zur Errichtung von Schulen hatten, selbst für den religiösen Unterricht der Kinder ihres Sprengels Sorge zu tragen. So entstanden z. B. in Berlin die Parochialschulen, in denen die Kinder der Wohlhabenden

gegen Schulgeld, die der Armen umsonst in den Elementen unterrichtet wurden; der Schulmeister dieser Schulen erhielt seine Besoldung von der Kirche, außerdem sollte er sich durch Singen mit den Schülern etwas verdienen, soll von den wohlhabenden Knaben wöchentlich einen Groschen Schulgeld und die Hälfte der eingehenden Leichengelder erhalten, wofür er aber verpflichtet ist, des Sonntags in der Kirche zu singen, auch mit zur Leiche zu gehen und zu singen. — Die erste direkte Förderung erhielt das niedere Schulwesen durch den Nachfolger des großen Kurfürsten, den König Friedrich I., der überhaupt die Hebung des Geisteslebens durch die Stiftung der Universität Halle, der Akademie der Wissenschaften in Berlin u. a. förderte und A. H. Franke in seinen Bestrebungen unterstützte. Schon 1698 verordnete der König: „Kinder sollen auch zur Erntezeit auf dem Lande, wenigstens des Morgens zwei Stunden zur Schule kommen und überhaupt fleißig zur Schule gehalten werden"; im Jahre 1710 erließ er ein Edikt wegen der Generalvisitation der Kirchen und Schulen, worin er auf dem Lande zu fragen befahl: 1) ob ein Schulmeister in einem jeglichen Dorfe vorhanden, der die Knaben im Lesen, Schreiben und Katechismo unterrichte; 2) ob er die zu seinem Amte erforderliche Tüchtigkeit und Fleiß habe und 3) ob er gutes Leben und Wandel führe. Doch erst sein Nachfolger Friedrich Wilhelm I. wandte der Volksschule seine besondere Aufmerksamkeit zu. Und hier war auch in der That noch viel zu thun; ganze Landstriche entbehrten noch jeder Schuleinrichtung oder hatten doch nur die Anfänge von solchen. Der König handelte im Geiste des Pietismus, wenn er Fürsorge trug, daß auch das niedrigste Kind im Katechismus, Lesen und Schreiben unterrichtet wurde. Schon im ersten Jahre seiner Regierung (1715) erschien eine Instruktion, die sich auch mit dem Volksschulwesen beschäftigt, und 1716 eine zweite über dasselbe; während seiner 27 jährigen Regierung erschienen überhaupt mehr als zwanzig verschiedene größere und kleinere Erlasse über das Schulwesen, darunter solche von reformatorischer Bedeutung und Wirkung, wie z. B. die „Principia relugativa" von 1736. „Die Eltern sollten ihre Kinder, sobald sie das fünfte Jahr erreicht haben, beständig zur Schule halten und solche nicht eher wieder aus der Schule nehmen und zu Hause behalten, bis sie vom Pastore loci vorher examiniert und daß selbige in ihrem Christentum guten und genugsamen Grund geleget haben dargethan und erfahren worden." Durch diese Schulordnungen war somit der Schulzwang ausgesprochen und damit die preußische Volksschule geboren; mit der Einführung des Schulzwanges durch den Staat wurde aber die Volksschule eine Veranstaltung des Staates. Das Schulgeld soll durchgehends 6 Pfennige, im Notfalle nicht unter 4 Pfennigen betragen, für die Armen soll es aus der Armenkasse bezahlt werden; „von denen aber, welche die Schule versäumt, wird das gehörige Schulgeld für den Schulmeister zur Winters- und Sommers-

zeit beigetrieben samt der Strafe (wöchentlich 60 Pfennige)". Täglich sollen 6 Stunden, in der Erntezeit (3 Monate) wenigstens 2 Stunden Unterricht erteilt werden; Ferien giebt es nicht. Die Pröpste sollen sich der Präparation tüchtiger Schulmeister entweder selbst oder unter ihrer Leitung durch geschickte Schulkollegen und fromme Studiosen annehmen; wer gute Schulmeister wisse oder wenn solche fehlen, der solle es dem Propste anzeigen. Der König billigte das Unternehmen eines Stettiner Predigers, der mit dem Waisenhaus (1735) eine Lehrerbildungsanstalt verband; 1752 wurde diesem Prediger durch eine Kabinetsordre zur Pflicht gemacht, „alles Ernstes bemüht zu sein, daß bei dem Waisenhause allezeit ein Seminar von einigen jungen Leuten angetroffen werde, aus welchem man geschickte Schulmeister und Küster nehmen kann." Schon 1757 wurde auf Anregung des Königs mit dem Pädagogium in Magdeburg ein Seminar verbunden; der Vorsteher konnte nach Berlin berichten, „daß Magdeburg durch seine Handwerksburschen eine gute Quelle zur Erzeugung von Seminaristen sei, und daß die adligen jungen Herren, welche auf dem Pädagogium zu Kloster Bergen wären, ihre Diener, anstatt sie mit auf die Universität zu nehmen, lieber als Seminaristen hinter sich ließen". Die Ausbildung in diesen Anstalten war aber nur kurz, und da die Vorbildung bei der Aufnahme sehr kümmerlich war, so war auch die Ausbildung so bescheiden, daß der Unterschied zwischen diesen Lehrern und der großen Menge der Schulmeister nicht groß war. Man sah auch weniger auf Bildung, sondern mehr auf Frömmigkeit. Die Schulmeister sollen vor der Anstellung eine Prüfung ablegen; zu Küstern und Schulmeistern sollen auf dem platten Lande nur Schneider, Leineweber, Schmiede, Radmacher und Zimmerleute angenommen werden. „Vor allen Dingen müssen sowohl die Schulmeister und Schulmeisterinnen das Zeugnis einer wahren und ungeheuchelten Gottseligkeit haben und mit einem exemplarischen Christenwandel in der Schule, bei öffentlichem Gottesdienst und überall ihren Kindern vorgehen; sie müssen sich vor allen unnützen und der Gottseligkeit hinderlichen Nebenmeinungen und Irrtümern hüten, hingegen bei den heilsamen Worten unseres Herrn Jesu Christi und bei der Lehre von der Gottseligkeit sorgfältig bleiben, damit sie ihre Kinder auf den Grund lauterlich führen und bauen können, den sie selbst legen". Zu den Unterrichtsstunden sollen sich die Lehrer durch inbrünstiges Gebet vorbereiten und beim Unterricht immer den Hauptzweck im Auge haben, welcher ist, daß sie die ihnen anvertrauten Kinder als Kinder der Ewigkeit ansehen und sie Christo zuführen. Die Lesung der heiligen Schrift haben sie sich als das Vornehmste sein zu lassen, und durch tägliches Katechisieren müssen sie der Jugend die ersten Gründe des Christentums deutlich und ordentlich beibringen. „Aus dem Katechismo und der heiligen Schrift ist nur dasjenige zu lernen aufzugeben und ins Gedächtnis zu fassen, was zur Gründung des Christen-

tums am meisten zielt; von demjenigen, was gelernt wird, muß der notdürftige Verstand der Worte und darin enthaltenen Lehren zuvor nach und nach erklärt werden, soviel nämlich die Kindheit fassen mag." Wir sehen aus dem angeführten Inhalt der verschiedenen Verordnungen, daß der Geist des milden Pietismus schon wieder dem der strengen Orthodoxie gewichen war; die Schulen standen ganz unter dem Einflusse der Kirche, Geistliche gaben den Schulmeistern Weisungen und inspizierten sie. Immerhin aber muß man den Eifer anerkennen, mit welchem der König die Volksbildung zu fördern suchte. Der König fand für seine Neuerungen wenig Verständnis und Entgegenkommen bei dem Volke; schlimmer aber war noch der Widerstand, den er bei Adel und Geistlichkeit fand. Der Adel, durch die stark ausgeprägten Vorrechte vom Landvolk weit geschieden, wurde durch die neuen Verordnungen des Königs mit Lasten und Pflichten bedacht, die ihm höchst unangenehm sein mußten; die Geistlichen fanden, soweit sie nicht zu den Pietisten gehörten, in der allgemeinen Schulbildung einen Gegner, der das Volk von der Kirche abwendig machen könne. Aber der König setzte trotzdem seinen Willen durch, was um so schwerer war, da auch die Verwaltungsbehörden in der Ausführung der Verordnungen lässig waren, besonders dann, wenn es sich um Geld handelte. Denn auch der Hebung der äußeren Lage der Schulmeister wandte die Landesregierung ihre Aufmerksamkeit zu. Durch das Regulativ von 1736 wird genau bestimmt, daß die Gemeinde die Schulgebäude in derselben Weise zu erhalten habe, wie die Pfarr- und Küsterhäuser, dagegen „geben Seine königliche Majestät zur Errichtung und Unterhaltung der Schulgebäude freies Bauholz, während Thüren, Fenster und Kachelofen von den Kollektengeldern verfertigt werden". „Seine Mäjestät geben das freie Brennholz, welches die Gemeinden anfahren"; außerdem legte Friedrich Wilhelm I. einen Schulfonds von 50000 Thlr. an, aus dessen Zinsen arme Gemeinden in der Bestreitung ihrer Schulausgaben unterstützt wurden. „Jede Kirche zahlet zum Unterhalte der Schulmeister jährlich 4 Thlr., dagegen der Pastor die Schulmeister dahin anhält, daß sie den Kirchendienst mit verrichten helfen; die Schulmeister sind frei von Kopf- und Hornschoß, imgleichen frei von Schutzgeld"; ferner erhält der Schulmeister die Einnahmen aus dem zweiten Klingelbeutel, das Schulgeld, das von jedem Kinde zu zahlen ist, und verschiedene Naturalleistungen seitens der Gemeinde und des Staates. „Zugleich aber sollen zu Schulmeistern solche Leute angenommen werden, welche fleißig arbeiten und, um der Gemeinde nicht ganz zur Last zu fallen, sich etwas darneben verdienen können; ist der Schulmeister ein Handwerker, kann er sich schon ernähren; ist er keiner, wird ihm erlaubt, in der Ernte sechs Wochen auf Tagelohn zu gehen." Es ist aber leicht zu verstehen, daß bei der zu jener Zeit durchgehends im Landvolke herrschenden Unwissenheit von einem Verständnis für die Volksbildung und einer

durchgreifenden Einführung des Volksunterrichts keine Rede sein konnte; es fehlte ihm aber auch an den nötigen Mitteln, um neben den leiblichen auch noch geistige Bedürfnisse befriedigen zu können.

3. Auch in Baden machte sich der Geist und die Wirksamkeit Speners und Frankes geltend; aber erst der Markgraf Karl Friedrich wendete den Schulen eine größere Sorgfalt zu und begann dieselben zu wirklichen Bildungsanstalten umzugestalten. Im Jahre 1749 begründete derselbe den ersten Volksschulfonds zur Aufbesserung der Lehrerbesoldungen und zur Erbauung von Schulhäusern; eine Reihe von Verordnungen, welche in den nächsten Jahren erschienen, hatten den Zweck, in die Unterrichtsweise der Schulmeister einige Ordnung zu bringen und die Kinder zu regelmäßigerem Schulbesuche anzuhalten. Im Jahre 1754 erschien eine Schulordnung für die Diözese Badenweiler, in welcher die Landesregierung das Ganze der Volksschule ins Auge faßte. Zunächst werden die Schulmeister zu einem ehrbaren und sittlichen Lebenswandel ermahnt und ihnen aufgegeben, ihre Schreibart nach den Halleschen Vorschriften und im Rechnen sich nach dem amtlich empfohlenen Rechenbüchlein zu verbessern und das Wort Gottes nach Hübners biblischer Historie zu studieren; die zukünftigen Schulmeister aber sollten sich von Jugend auf zum Schulwesen widmen und allschon vor andern sich des Lesens, Schreibens und Rechnens befleißigen; sie mögen nun ein Handwerk erlernen oder nicht, dann aber vom 16. oder 17. Jahre an „sich auf das fürstliche Gymnasium zu Karlsruhe begeben und nach Hallescher Art sauber schreiben, die Rechenkunst, die mechanischen und ökonomischen Prinzipien, die Theologie und die Sittenlehre und die Art, die Jugend mit Nutzen zu unterrichten (letzteres durch Frequentierung der unteren Klassen des Gymnasiums), das Orgelschlagen und Singen aber auf eigene Kosten gründlich zu erlernen“; nach zweijährigem Aufenthalte daselbst aber haben die Kandidaten ein Examen zu bestehen. Alle Kinder sind vom sechsten Lebensjahre an schulpflichtig, die Knaben bis zum zurückgelegten fünfzehnten, die Mädchen bis zum zurückgelegten dreizehnten Lebensjahr; gegen Eltern, die ihre Kinder nicht zur Schule schicken, ist streng einzuschreiten. Täglich, auch im Sommer, sind sechs Stunden Unterricht zu erteilen. Die Jugend eines jeden Ortes ist in drei Haufen zu teilen; „in der ersten Ordnung sollen Buben und Mädchen zusammen das Lesen und Schreiben, die fünf Spezies im Rechnen, den kleinen Katechismus Luthers, das Spruchbüchlein, Bußpsalmen, Hübners biblische Historien nebst einer die Pflichten gegen Gott, gegen sich selbst und gegen seinen Nebenmenschen in allen Umständen des menschlichen Lebens deutlich und in einem Zusammenhange vorgetragene Sittenlehre gelehrt werden“; in der zweiten Ordnung sollen mit den Knaben vom zwölften Lebensjahre an „die Anfangsgründe der Ökonomie und Mechanik, die höhere Rechnung, das Feldmessen samt dem Sauberschreiben auf eine praktische Art

vorgenommen, solche Kinder auch nicht nur gleich den vorigen zu fleißiger Lesung der Bibel, sondern auch nebst den zwölfjährigen Mägdlein zur Lesung von Arndts wahrem Christentum oder einem andern gleich erbaulichen und sothanen Kinderverstand nicht übersteigenden geistlichen bewährten Buche angehalten werden." Der Pfarrer soll die Schule wöchentlich wenigstens einmal visitieren; monatlich einmal eine Prüfung vornehmen und vierteljährlich die vom Schulmeister aufgestellten Absentenlisten höheren Ortes einliefern. In den übrigen Diözesen blieben die Schulen einstweilen in der bisherigen Verfassung, und nur einzelne auffällige Mißstände suchte man zu beseitigen; man führte die Schulpflicht allgemein bei Knaben vom 6.—14., bei Mädchen vom 6.—13. Lebensjahre ein; man ordnete an, daß die Kinder im Katechismus u. s. w. tüchtig und vom achten Jahre an im Schreiben und dann im Rechnen unterrichtet werden sollten; die Schulaspiranten sollten sich „bei einem geübten Schulmeister in der Art, die Kinder zu unterrichten, und bei einem Pfarrer im Deklinieren und Konjugieren und in der Art, einen Kasus zu setzen, für Geld wenigstens ein Jahr informieren lassen, hiernach aber jeder Schulexspektant sich diesfalls mit einem Attestat von seinem Spezialsuperintendenten bei den Konsistorien unfehlbar legitimieren." Überall wurden Sonntagsschulen eingeführt, in denen vom Schulmeister die jungen Leute (Jünglinge vom 14.—20., Jungfrauen vom 14. bis 18. Lebensjahr) im Lesen der Bibel, in der Bibelerklärung, im Katechismus und Spruchbuche unterrichtet werden sollten. — Jedoch erschien 1766 ein „Schulschematismus" für das ganze Land Baden, worin der Unterricht in allen deutschen Schulen geordnet wird. Neben Bibellesen, Spruchbuch, Katechismus, Bußpsalmen, Evangelium oder Epistel, welchen der größte Teil der Zeit gewidmet war, wurde noch etwas Unterricht im Schreiben, Einmaleins, Auswendigbuchstabieren, Geschriebenes lesen, Schriften korrigieren, Diktatschreiben und Aufsatzschreiben erteilt. 1768 wurde der Plan eines Schullehrerseminars veröffentlicht, um „Schulmänner von der möglichst besten Tüchtigkeit zu bekommen und dieselben als Werkzeuge zuzurichten, die dem gemeinen Wesen auch außer dem Schulmeister nützliche Dienste zu leisten imstande seien." Zunächst wurden in dasselbe nur zwei Seminaristen während eines Jahres aufgenommen; sie sollten bereits in der Religionslehre, im Lesen, Schön- und Rechtschreiben, im Rechnen, in der Didaktik, in Musik, Geometrie, Physik und Mechanik gehörig unterrichtet sein und dann im Seminar in all diesen Fächern, aber auch noch im Buchhalten, Schreiben von Briefen und Aufsätzen, in den Anfangsgründen der lateinischen Sprache, in Hydraulik und Architektur, in der Geschichte und Erdbeschreibung, im Gesang und Orgelspiel, in der Technologie, im architektonischen Zeichnen und freien Handzeichnen, im Okulieren der Bäume und im Seidenbau, teils im Gymnasium, teils in der Realschule zu Karlsruhe, teils bei andern Lehrern unter-

richtet werden. — Die Realschule war auch eine erst 1767 errichtete Anstalt, in welcher fünfzehnjährige zukünftige Handwerker, die sich schon im Rechnen hinlänglich geübt haben, sowie Skribenten wöchentlich vier Stunden in der Arithmetik, Geometrie, Physik, Mechanik und Architektur unterrichtet werden; in demselben Jahre wurde die Geometrie zum Lehrgegenstande aller Landschulen gemacht. Auch die Industrieschulen fanden unter dem Namen „ökonomische Schulen" allmählich Eingang in Baden; sie wurden von den Kindern der zwei obersten Klassen 4—5 Winter lang am Donnerstag und Sonnabend Nachmittag, wo keine Schulstunden waren, von 12—2 besucht; Mädchen und Knaben wurden im Stricken, die Mädchen auch im Nähen unterrichtet. — Gleichzeitig war die Landesregierung auch auf die Verbesserung der Besoldung der Schullehrer bedacht; der Schulfundus, aus dem viele Lehrer unterstützt wurden, wurde gehoben und ein Schulwitwenfiskus errichtet; in letzteren mußte jeder Lehrer jährlich einen kleinen Beitrag bezahlen.

4. Der Sinn für die Schule regte sich, wie aus den vorhergehenden Darlegungen hervorgeht, nach dem dreißigjährigen Kriege wieder in allen deutschen Landen, allerdings nicht überall mit dem Nachdruck wie in Gotha, Hessen-Darmstadt und Württemberg; aber immerhin war es schon lobenswert, daß man sich bestrebte, den alten Stand der Dinge wieder zu erreichen und auf den Dörfern die Küsterschulen wieder ins Leben zu rufen. Die Entwicklung des Volksschulwesens im siebzehnten Jahrhundert bis in die Mitte des achtzehnten Jahrhunderts ging sehr langsam vor sich; im Bürgertum herrschte nicht mehr das alte thatkräftige Leben, welches die Entfaltung der geistigen Kräfte unterstützte, der Bauernstand war geknechtet, er stand im Hörigkeitsverhältnis und wurde in allen materiellen und geistigen Verhältnissen vom Gutsherrn, von Kirche und Staat bevormundet, der Adel fand seine Befriedigung im Fürstendienst, und die Geistlichen waren dem strengen Konfessionalismus ergeben, so daß auch sie kein Interesse an der Volksbildung hatten. Die Hauptursache der üblen Zustände lag jedoch im Mangel eines geeigneten Lehrerstandes; die Kirche bekam daher wieder den meisten Einfluß auf die Schule, trotzdem diese eine Staatssache geworden war und durch Schulordnungen eine staatliche Verfassung erhalten hatte. In diesen Schulordnungen finden wir vielfach recht nennenswerte Fortschritte verzeichnet und oft auch die Forderungen der wissenschaftlichen Pädagogik berücksichtigt; aber in der praktischen Durchführung sah es anders aus. In den meisten Dörfern begnügte man sich mit der Errichtung der alten Küsterschulen; ein mangelhafter Religionsunterricht, dessen Stoff mechanisch durch Vor- und Nachsprechen beigebracht wurde, und höchstens ebenso erlernte Anfänge im Lesen, Schreiben und Rechnen war alles, was in diesen Schulen zu finden war. Die evangelische Kirche verfiel bald wieder dem scholastischen Dogmatismus, dem sie hatte entrinnen

wollen; sie suchte auch, wie die katholische Kirche, ein logisch aufgebautes Dogmengebäude zu errichten und sich dadurch zu einer festbegründeten Macht zu erheben. Dadurch aber erstarrte das Leben in der Kirche und konnte auch kein Leben im Volke erzeugen; so konnten auch die Volksschulen, auf deren Entwicklung die Kirche, selbst wenn sie ohne ihr Zuthun von Gemeinde und Staat begründet wurden, schon durch den streng konfessionellen Religionsunterricht einen großen Einfluß erhielt, nicht gedeihen. Auch die protestantische Kirche sah die Schule als ihr Eigentum an, wenn dazu auch jeder Rechtsgrund fehlte; sie nahm die Schulaufsicht als ihr Recht in Anspruch, wenn sie dazu auch völlig unfähig war. Unter ihrem Einfluß wurde die Volksschule wieder die alte Kirchenschule. — Den Unterricht übertrug man dem Küster, dem der Kirchendienst Haupt-, der Schuldienst Nebensache war; fehlte der Küster, so mußte ein Handwerker das Amt übernehmen oder die geeigneten Bewohner des Ortes es der Reihe nach besorgen. In der Schulordnung, welche Herzog August von Braunschweig 1651 erließ, wird als Hauptübel, welches die Entwicklung des Schulwesens hindert, der Mangel an tüchtigen Lehrern bezeichnet. Dieser Mangel, heißt es, habe seinen Grund einerseits in der schlechten Bezahlung und anderseits in der Geringschätzung des Lehrerstandes; man sorge in jedem Dorfe für einen guten Viehhüter und bezahle ihn so, daß er sich seinem Amte ganz widmen könne, aber keiner wolle etwas für den Lehrer seiner Kinder geben, und bei Hochzeiten, Kindtaufen u. s. w. müsse der Lehrer immer unten sitzen. In der revidierten Kirchenordnung für Mecklenburg von 1650 heißt es: „Auf den Dörfern soll der Pastor oder Küster samt ihren Frauen auch Schule halten und etliche Knaben und Mädchen im Katechismus, im Gebete, im Lesen, Schreiben und Rechnen unterweisen"; in der Wirklichkeit wurde aber die ganze Schularbeit dem Küster oder Schulmeister aufgebürdet. Die Kirche betrachtete den (evangelischen) Küster und den (katholischen) Meßner, die das Schulmeisteramt übernehmen mußten, als Diener des Geistlichen. In der vom Leitmeritzer Bischof unterzeichneten Instruktion für den Schulmeister (1675) heißt es, „daß er die Schließung der Kirche, das Läu en der Glocken, die kirchliche Bedienung des Priesters, des Altars und der Orgel, die Präparation von Salz, Asche, Licht u. s. w. und die Führung des Kirchengesangs über sich habe." Es wird ihm ferner anbefohlen, überall dem Rate des Pfarrers zu folgen, sowohl in der Kirche wie in der Schule; in letzterer soll er täglich drei Stunden vor- und nachmittags im Beten, Lesen, Schreiben, Rechnen und Singen, vor allem aber im katholischen Glauben, in Gottesfurcht und guten Sitten unterrichten. Daß der Kirchendienst der wichtigste Teil des Küster- resp. Meßneramtes war, geht nicht bloß aus den Instruktionen, sondern auch schon aus der Bezahlung hervor. Die Anstellung des Schulmeisters hing von der Gunst des Schulherrn ab; war dieser ein Adliger,

so erwarb sich der Bewerber die Gunst durch die Heirat einer abgewirtschafteten Kammerzofe, oder man verwandte die unbrauchbaren Bedienten; war es der Geistliche und dieser ein Pietist, so mußte der Bewerber eine fromme Miene machen; war es die Gemeinde, so lag die Entscheidung auch in der Hand des Geistlichen; wurde eine Anstellungsprüfung abgehalten, so gab die Katechese den Ausschlag. Doch war es schon ein Fortschritt, daß man seitens des Staates die Wahl des Lehrers kontrollierte, daß man sich seitens des Lehrers eidlich versichern ließ, daß er durch keine unerlaubten Mittel die Stelle erhalten habe und den Schulherrn das willkürliche Absetzen der Lehrer untersagte. In den Städten fühlte man immer mehr den Mangel deutscher Schulen; man machte Stiftungen für solche, damit sie auch von Armen besucht werden könnten. Aber auch hier fehlte es an Lehrkräften; junge Leute, die im Studium gescheitert waren oder kein anderes Amt finden konnten, wurden zu Lehrern an den deutschen Schulen verwendet. Sie hatten oft als Kantoren, Organisten und durch Musikaufführungen einigen Nebenverdienst; andernfalls waren Stellung und Besoldung noch kläglicher als auf dem Lande. In Preußen wurde 1738 auch das Privatschulwesen gesetzlich geordnet; es sollten Schulmeister und Schulmeisterin ordentlich geprüft werden, sie hatten für die Wahl der Schulhäuser und Lehrbücher die Genehmigung des Geistlichen einzuholen und sollten monatlich wenigstens einer Konferenz der Geistlichen beiwohnen. Das Leben der Winkelschulmeister war aber noch jammervoller als das der Küster und Landschulmeister; sie waren Diener der Eltern und Geistlichen, mußten sich gegenseitig die Schüler abspannen, jeden Nebenverdienst mit Freuden ergreifen. — In den Städten folgten die Schulhalter dem Strome der Zeit und thaten sich zu einer Zunft zusammen; es war dies eine Nachahmung der Handwerkerzunft und auf gleiche Vorteile gerichtet. Die Lehrerzunft übte Eintrittszwang auf alle, die als deutsche Lehrer, als Schreib- und Rechenmeister vom Rate anerkannt oder „verlehnt“ worden waren; sie wachte darüber, daß die einmal festgesetzte Zahl nicht ohne zwingende Gründe und ohne ihre Einwilligung überschritten wurde, und sorgte für genügende Ausbildung junger Kräfte unter steter Aufsicht der gesamten Mitglieder; sie hatte auch Hilfskassen für die Hinterbliebenen der Zunftgenossen. Bei der Nürnberger Schulhalterzunft z. B. dauerte die Lehrlingszeit sechs Jahre, nach deren Beendigung (im 18. Lebensjahr) eine Prüfung abgelegt werden mußte; der Prüfling mußte dabei z. B. folgende Fragen beantworten: Was ist Orthographia? Wie viel Buchstaben werden dazu verwendet? Was hat es mit dem Buchstaben b und p u. s. w. für eine Beschaffenheit? Wie soll eine wohl proportionierte Feder präpariert und zum Gebrauch schicklich gefaßt werden? Was ist Arithmetica und was lehret sie? u. s. w. Prüfungsgegenstände waren Rechnen, Lesen, Schreiben und Katechisieren. Die Mitglieder der Zunft durften sich einander die Schüler nicht abspannen; im

Kampfe gegen die Winkelschulmeister hielten sie fest zusammen. Einen Fortschritt in der Entwicklung des Lehrerstandes kann man in der Bildung der Lehrerzünfte nicht erblicken; es war eine Nachahmung fremder Einrichtungen, geboten durch die Not und die Zeitumstände, aber für die Lehrer ohne die großen Vorteile, welche die Handwerker in der Bildung der Innungen besaßen. Wohl trugen sie dazu bei, daß die Schulmeister eine gewisse Vorbildung für ihr Amt erhielten und ein sittliches Leben führten, wohl hatten die Zunftgenossen ein gutes Maß von Standesbewußtsein und eine Vorstellung von der Wichtigkeit ihres Amtes, auch versagten sie sich jedes kirchliche Amt und jede gewerbliche Nebenbeschäftigung; aber die Geistesarbeit läßt sich nicht durch starre Satzungen einschränken; geschieht es, so verkümmert sie, — und so erstarrten auch die Lehrerzünfte in äußeren Formen und schlossen sich vom pädagogischen Leben, von der wissenschaftlichen Pädagogik vollständig ab. — Zahlreich waren die Verordnungen, welche den Lehrern frommen Sinn, Demut und sittsames Betragen empfahlen, besonders in der Zeit des Pietismus; Musteschulmeister konnte man für den gebotenen Lohn allerdings nicht verlangen. Aber die Festsetzung von Strafgeldern beweist, daß man ernstlich von dem Lehrer einen sittsamen Lebenswandel und gewissenhafte Dienstführung verlangte; in manchen Staaten verlangte man sogar, daß der Unterricht durch kein Nebengeschäft des Schulmeisters und auch nicht durch den Kirchendienst beeinträchtigt werden sollte. Aber was half das alles, wenn die Anforderungen nicht erfüllt werden konnten! Der geistreiche Verfasser des Buches: „Sieben böse Geister, welche heutiges Tages guten Teils die Küster oder sogenannten Dorf-Schulmeister regieren“, bezieht sich auf unsere Zeit und hat dabei noch den besseren Teil Deutschlands, nämlich Thüringen und Sachsen, im Auge; er zeichnet ohne Zweifel seine Figuren nach dem Leben, obwohl man sich nicht verhehlen darf, daß seine satirische Darstellung ihn nötigte, nur alle denkbar schlechten Seiten der Schulmeister zu schildern und jede Milderung und Verteidigung auszuschließen, auch es an Übertreibungen nicht fehlen zu lassen. Aber der Verfasser, J. G. Zeidler, ist selbst ein Schulmann, der in seinem 1700 in Halle erschienenen „Neuen verbesserten vollkommenen ABC-buche als Schlüssel zur Lesekunst“ lehren wollte, „wie ohne alle Unterweisung, auch ohne alles mühselige und langweilige Buchstabieren, jeder sich selbst in wenigen Tagen alles, es sei so schwer es wolle, fertig lesen lernen könne“; also wird er doch wohl seine Schilderungen aus dem Leben genommen haben. Aber wenn er auch nur die Auswüchse in dem Schulmeisterstande schildert, so ist das schon schlimm genug, denn es sind wahre Scheusale, die er uns vorführt, von denen man sich mit Abscheu abwenden muß. Und daß dem Buche Thatsachen zu Grunde liegen, das erfahren wir genugsam aus andern Berichten dieser Zeit; in der zweiten Hälfte des 17. Jahrhunderts beschwerten sich die Be-

wohner der Lausitz, daß die Schuldiener ein unstetes Leben führten, ihre Herde quälten und durch ihre Unwissenheit Ärger erregten u. dgl. Man hatte noch kein richtiges Verständnis für die Aufgaben der niederen Schulen; denn die Wunden des dreißigjährigen Krieges ließen noch lange Zeit ein thatkräftiges Leben, das eine Lust an der Entfaltung der geistigen Kräfte gehabt hätte, nicht aufkommen. Darum aber trachtete man auch nicht ernstlich nach der Anstellung tüchtiger Lehrer resp. nach der Vorbildung von solchen, und die Folge davon war, daß kaum ein merklicher Fortschritt in der Entwicklung des Volksschullehrerstandes und des Volksschulwesens zu verzeichnen ist. — Die Besoldung wollte niemand aufbessern; wie der arme Schulmeister lebte und litt, das wußte jeder, aber helfen wollte ihm keiner. Er war daher auf allerhand, nicht immer anständigen Nebenverdienst, auf Geschenke und Almosen angewiesen; der Reihetisch war auf dem Lande fast noch überall Sitte, man erlaubte ihm zu betteln und veranstaltete Kollekten für ihn. Einige Regierungen gingen mit Erlassen vor, die wenigstens von Wohlwollen und der richtigen Erkenntnis zeugen, daß der Lehrer Anspruch auf ein auskömmliches Gehalt habe; oft oder meistens ließen aber die Ausführungen dieser Bestimmungen viel zu wünschen übrig. In der Provinz Preußen wurde die Besoldung der Landschulmeister durch königliche Verordnung geordnet; er sollte freies Brennholz, Getreide, Ackerland und bares Geld erhalten; allein die adligen Patronatsherren kehrten sich wenig daran. Mit Verbieten der den Schuldienst störenden Nebenerwerbe waren viele Regierungen schnell bei der Hand; allein die wenigsten dachten daran, dem Lehrer ein solches Einkommen zu verschaffen, daß er der Nebenerwerbe entbehren konnte. An einen Ruhegehalt für die Lehrer oder eine Fürsorge für die Witwen und Waisen dachte man wenig oder gar nicht. Fast jeder Schulmeister war ein wandelndes Bild des Jammers, verachtet von geistlichen und weltlichen Herren. Es kam vor, daß die Gemeinde ihrem Kuhhirten, weil er dem lieben Vieh nicht mehr nachkommen konnte, die Schule übertrug, um ihm zu einem Stückchen Brot zu verhelfen. Die Schulmeister wurden für jeden Winter neu gemietet gegen eine Vergütung von 10 bis 20 Gulden mit wechselnder Wohnung und Kost in den Bauernhäusern. Oft erhielten sie auch Schulgut und den Zehnten; oder sie erhielten außer Getreide noch etwas Flachs, des Winters Kost, das Glockenbrot, von jedem Kinde im Winter täglich ein Schulscheit und Abnutzen des Kirchhofs. Aber selbst diese geringen Einkünfte wurden ihnen noch auf alle mögliche Art beschnitten, oder sie wurden bei der Lieferung von Naturalien von den Bauern betrogen. Daß anderseits die Schulmeister darauf bedacht waren, ihr kärgliches Einkommen auf jede nur mögliche Weise zu verbessern und sich für jede kleine, oft nur scheinbare Vermehrung ihrer Dienstleistung besser bezahlt zu machen (z. B. wenn er beim Läuten höher steigen mußte,

weil der Glockenstuhl höher geworden war), läßt sich leicht begreifen. Nicht viel besser stand es mit den Lehrern an den Stadtschulen; in einer hessischen Stadt betrug die Besoldung des Rektors 200 Gulden, die des Konrektors 100 Gulden (170 Mk.) neben einer dürftigen Wohnung, was zu den damaligen Preisen der Lebensmittel in gar keinem Verhältnis stand. In einem Bericht der Inspektion Mannheim an den Kurfürsten wird über den schlechten Zustand der Schulen geklagt und dies auf den häufigen Lehrerwechsel und dieser wieder auf die schlechte Besoldung der Schul- und Lehrmeister, welche wenigstens 100 Thlr. zum Leben nötig haben, was aber nicht herauskomme, zurückgeführt. In einem Bericht von 1768 sagt ein Eisenacher Geistlicher: „Was werden alle guten Verordnungen und Vorschriften ausrichten, wenn der Schulmeister in den meisten Orten unseres Landes sein Brot mit Taglohn und Schneiden in der Ernte, auch wohl außer der Schule mit Strumpfmachen, Schuhausbessern u. s. w. suchen oder wohl gar im äußersten Notfalle erbetteln muß.“ Von 1760 Lehrern in der Mark bezogen 1774 nur 80 jährlich 100 Thlr. oder etwas mehr, 300 aber 10 und 5 Thlr. In manchen Gegenden wollte man allen Ernstes dem Lehrer helfen; da aber weder Staat noch Gemeinde die Mittel boten, so suchte man durch Lotterieen u. dgl. das Geld zu erhalten, oder man befreite die Lehrer von Abgaben und Lasten. — Wie der Lohn, so war die Arbeit, die Leistungen der Lehrer. Alle Kultur geht vom Magen aus, sagt Friedrich d. Gr.; strenges Pflichtgefühl, die Pflege edler Sittlichkeit und des Anstandes kann man erst fordern, wenn die drückendsten Nahrungssorgen hinweggenommen sind. Und was konnte man nun gar von Leuten, die meist ohne Vorbildung ins Amt kamen, deren sittliches Verhalten trotz allen Ermahnens ein höchst zweifelhaftes war, für Leistungen in Erziehung und Unterricht erwarten? Die Lehrer der Stadtschulen waren in zwei Arten geteilt: in solche, welche über die Schüler herrschten, und in solche, welche von den Schülern beherrscht wurden. Die ersteren schlugen unbarmherzig auf Schuldige und Unschuldige, sich tröstend mit den Worten: „Kein Schlag ist an euch Buben verloren als der, welcher nebenhin fällt“; oder: „Ihr sollt es für ein andermal gut behalten“. Alsbald nach dem Morgengesang begann das Schlagen in förmlicher Exekution wegen der Sünden des vorigen Tages und am Schluß der Schule wegen der noch hinzugekommenen Sünden. Das gehörte in manchen Schulen so zur Ordnung, daß die Schüler immer zitterten und zagten, wenn das Amen des Morgengebets herannahte. Denn da sah man den Lehrer sich schon mit Stock und Rute rüsten und nach einer der vorderen Bänke hinsehen, um vorerst die gröberen Sünden durch sogenanntes Überlegen abzustrafen. Mancher Knabe mußte wochenlang jeden Morgen mit der Exekution, und das vielleicht entblößt, den Zug der kleinen Missethäterschaft anfangen, bisweilen auch, um doppeltes Maß zu erhalten, beschließen. Die Zucht war roh, das läßt

sich nicht leugnen; eine Einschränkung des Züchtigungsrechtes durch eine staatliche Verordnung bestand noch nicht, man ließ es bei Ermahnungen bewenden. Aber man muß dabei den Zeitgeist immer berücksichtigen; auf den Übungsplätzen der Soldaten sah man Schläge und Spießrutenlaufen als Zuchtmittel täglich in Anwendung bringen, und die Pietisten mußten ja die sündhafte Jugend empfindlich und wirksam züchtigen. Die zweite Sorte der Lehrer wurde von den Schülern auf allerhand Art gequält und zu Tode geärgert. So sah es meistens in den Stadtschulen aus; noch schlimmer stand es in den Dorfschulen. Wo ein Schulhaus vorhanden war, da war es meistens eine erbärmliche Hütte, die kaum vor den Unbilden der Witterung schützte; Schul- und Wohnzimmer des Lehrers waren eins, Schmutz und Gestank füllten sie aus. In ihnen saßen zusammengedrängt wohl mehr als hundert schmutzige Kinder, mit Ungeziefer auf den Köpfen, in Lumpen gehüllt; kein Fenster durfte geöffnet werden, damit die Wärme nicht entwich. Es war schon ein großer Fortschritt, wenn man z. B. in Hannover und Holstein anordnete, daß die Schulräume von der Wohnung des Lehrers getrennt sein sollten. Unterricht wurde meist nur in den Wintermonaten erteilt; der Schulbeginn war sehr unregelmäßig, wie auch der Schulbesuch; an einen regelmäßigen Schulunterricht war meist gar nicht zu denken. „Bei dem alltäglichen Herschnattern des Katechismus, der Sprüche und Liederverse glaubte der Lehrer überflüssig zu sein. Gefiel es ihm also, sich während dieses Geschäfts zu entfernen, so ging das christliche Mühlwerk unter der Aufsicht des ersten besten Jungen seinen ungehemmten Gang fort; denn ob die Worte recht ausgesprochen und verstanden wurden, oder nicht, war die mindeste Sorge!“ Sobald die Kinder das Alphabet inne hatten, ging's an das Einpauken des Katechismus mittels allerhand Zuchtmittel, weiterhin zu den Bußpsalmen und den Kirchenliedern. Beim Lesenlernen verfuhr man natürlich nach der Buchstabier- und Syllabiermethode; oft hatte man zwei Winter zu thun, bis die Kinder ein Stück im unerträglichen Schulton herleiern konnten. Jedes Kind arbeitete für sich, eins nach dem andern trat zum Lehrer an den Tisch, dieser zeigte ihm die Buchstaben, sagte den Namen, das Kind sprach nach u. s. w. Beim Schreiben malte anfangs der Lehrer den Kindern in jedes Heft die Buchstaben vor; bald aber mußten diese aus der Bibel oder dem Gesangbuch abmalen; auf Form der Buchstaben und auf Rechtschreiben kam es dabei nicht an. Außer dem Einmaleins kam nichts in der Schule vor, was der Rechenkunst ähnlich sah; die Gesangskunst war eigentlich Schreikunst. Dabei versah der Schulmeister noch sein Handwerk oder gar eine Schankwirtschaft, unterhielt sich mit Fremden oder mit seiner Familie, welche sich im Zimmer aufhielt und sich um den Unterricht gar nicht kümmerte. In den größeren Städten war der niedere Schulunterricht noch immer meistens Privatunternehmen; wenn diese Privat-

schulen nun auch unter staatlicher und kirchlicher Aufsicht standen, so waren sie im ganzen doch den früheren Winkelschulen gleich. Als Zuchtmittel kamen die Rute, ein Esel mit Wiegenläufen, ein paar dreikantige Scheite Holz zum Knieen, eine pappdeckelne Mütze in Gestalt eines Zuckerhutes mit Eselsohren und eine hölzerne große Brille in Anwendung. So sah es im allgemeinen mit dem Volksschulwesen in dieser Zeit aus; in einigen Ländern, z. B. in Gotha, war es besser, oft viel besser, in andern aber auch schlechter, oft viel schlechter. In einigen Staaten ging die Regierung mit zielbewußtem Eifer an die Hebung der Schule und des Lehrerstandes, und es erblühte der Bemühung ein schöner Erfolg; in andern Ländern war kaum der Anfang mit der Volksschule gemacht worden, oder sie mußte auf ihrer ersten kümmerlichen Stufe verharren, von der sie leichter verschwinden als aufwärts streben konnte. Nicht immer hatten die Fürsten, denen eine Hebung der Volksbildung durch die Volksschule am Herzen lag, gleichgesinnte Nachfolger, und ihre Schöpfungen blieben dann nicht auf der Höhe, noch weniger aber konnten sie sich weiter entwickeln. Namentlich in den katholischen Ländern sah es schlimm aus; wo die Jesuiten festen Fuß gefaßt hatten, hörten derartige Bestrebungen fast ganz auf, da ihnen die Pflege deutscher Bildung etwas durchaus Fremdes und Widerwärtiges war. Trotz der vielen und teilweise recht löblichen Schulordnungen herrschte doch noch viel Willkür, Zerfahrenheit oder Gleichgiltigkeit im niedern Schulwesen, das den Namen Volksschulwesen kaum verdient; denn von einer auf pädagogischer Basis beruhenden Volksbildung konnte doch kaum die Rede sein, es war doch höchstens eine Abrichtung fürs kirchliche und bürgerliche Leben.

5. Die Lateinschulen (Gymnasien) hatten in dieser Zeit wenig Veränderung sowohl in evangelischen als in katholischen Ländern erfahren; die lateinische Grammatik steht wieder vollständig am Anfang und in der Mitte, die Rhetorik am Ende des Unterrichts; Katechismus und Bibel stehen im Dienste des Lateinunterrichts. Daneben tritt auch das Griechische als Lehrgegenstand für die Schüler auf, welche Theologie studieren wollten; das neue Testament wird in dieser Sprache gelesen. Nur selten, und zwar nur in den letzten Studienjahren, wurden heidnische Autoren gelesen; in diesen Schulen kommen dann auch gewöhnlich in den Oberklassen noch neben der hebräischen Sprache für die Theologie studierenden Schüler praktische Philosophie, Kirchen- und Weltgeschichte, Mathematik und Physik und in einigen Schulen sogar auch Französisch vor. Von der Muttersprache ist noch keine Rede; auch die Geographie wird nicht erwähnt. Endlich war die körperliche Erziehung nicht nur nicht berücksichtigt, sondern in einzelnen Gymnasien hatte man sogar alles, was den Kindern neben heilsamer Erholung einige Gewandtheit und Kraft zu geben vermochte, untersagt.

V. Die Entwicklung der Pädagogik im Zusammenhang mit dem Kultur= und Geistesleben und in ihrem Einfluß auf die Gestaltung des Schulwesens unter dem Einfluß der Aufklärung.

1. Die Entwicklung des Kultur- und Geisteslebens unter dem Einfluß der Aufklärung.

1. Humanismus und Reformation hatten die Thore für den Einzug einer neuen Welt- und Lebensanschauung in das Kultur- und Geistesleben geöffnet; die Aufklärung gab derselben den neuen Inhalt. Hier wie dort sehen wir, gegenüber der Lebensmüdigkeit des Mittelalters, frisches und frohes Leben, einen Trieb zu wirken und zu schaffen, ein Verlangen nach Verwandlung des Daseins in Aktivität, nach Recht und Herrschaft über die Dinge durch die Vernunft. Der Realismus hatte diesem Drang nach außen, der Pietismus in seiner ursprünglichen und natürlichen Form nach innen die Wege geebnet, die Aufklärung konnte den Auf- und Ausbau der neuen Welt- und Lebensanschauung beginnen. In erster Linie mußte der Boden für dieselbe bearbeitet werden; man mußte aus den Höhen, zu welchen die Phantasie im Humanismus und Pietismus hingeführt, herabsteigen in die Tiefen des Natur- und Menschenlebens und mit ruhiger Energie, durch genaues Abwägen in sachlicher Arbeit das Fundament, die Wissenschaft, regelrecht, in strenger Ordnung und systematischem Zusammenhang aufbauen.

Der Weg zur wahren Wissenschaft war von Baco eröffnet, Beobachtung und Denken waren in ihre Rechte eingesetzt worden; die Früchte reiften langsam, aber sie blieben nicht aus. Am meisten kam die induktive Methode natürlich den Naturwissenschaften zu gute. Die bei Reisen in fremden Ländern gesammelten Naturkörper wurden genauer untersucht und nach ihren wesentlichen Merkmalen gruppiert; Linné schuf die wissenschaftliche Systematik und Nomenklatur, indem er den Begriff der Art feststellte, durch eine kurze Bestimmung kennzeichnete und zum Gattungsnamen den Artnamen setzte; der Franzose Jussieu vollendete, was Linné angebahnt hatte, soweit es der damalige Stand der Naturwissenschaft zuließ. Buffon schuf eine Naturbeschreibung, welche das Weltall, die Entwicklung der Erde bis zu den kleinsten tierischen Gestalten schildert und auch auf die Beziehungen zwischen einzelnen Naturerscheinungen hinweist; man erkannte die Bestäubung der Pflanzen und die Mithilfe der Insekten und des Windes dabei, den Befruchtungsakt, die Ernährung der Pflanzen u. a. Die physikalischen und chemischen Eigenschaften der Mineralien wurden erkannt und eine Klassifikation derselben aufgestellt; man stellte auch Theorien über die Bildung der Erdrinde auf (Neptunismus und Vulkanismus). Tier und Mensch lernte man nach äußerem und

innerem Bau genauer kennen (Nerven, Muskeln, Knochen), untersuchte die Vorgänge der Verdauung und des Blutumlaufs und gründete die Entwicklung der Tiere auf die Erkenntnis, daß alles Leben aus dem Ei kommt; Blumenbach stellte auf Grund der Bildung von Schädel, Haut und Haar, Augenstellung und Mundform fünf Menschenrassen auf. Die Chemie wurde noch ausschließlich zu alchemistischen Zwecken benutzt, aber man erfand bessere Apparate, stellte neue Stoffe her, untersuchte die bekannten nach ihren Bestandteilen (Wasser u. a.) und fand die Verhältnisse auf, unter denen sie zustande kommen; die Begriffe von Element und chemischer Verwandtschaft, Verbrennung u. s. w. wurden festgestellt. Galilei fand auf Grund von Beobachtungen und durch Nachdenken die Bedingungen und Gesetze der Bewegung und legte so den Grund zur mechanischen Naturwissenschaft; Newton fand die Gesetze der Schwerkraft und vollendete mit Kepler, was Copernicus begonnen hatte. Kepler vervollkommnete die Optik; Luftpumpe und Luftdruck, Barometer und Thermometer, Schwerpunkt, Taucherglocke, Wärmeerzeugung durch Reibung, Saug- und Druckpumpe, Dampfmaschine, Uhr, Fernrohr, Mikroskop, Brennspiegel und Brennglas u. s. w., das alles fällt in die Zeit vom 16.—18. Jahrhundert. Immer mehr und mehr gewöhnte man sich daran, das Naturgeschehen als einen selbständigen Zusammenhang von Bewegungen zu betrachten, in welchem jedes Geschehen eine notwendige Folge aus seinen Ursachen und selbst der Ausgangspunkt gesetzlich folgender und unvermeidlicher Wirkungen sei. Das Interesse für Naturwissenschaft war so groß, daß gegen Ende des 18. Jahrhunderts in Deutschland gegen 20 Zeitschriften sich ganz oder teilweise mit naturwissenschaftlichen Belehrungen befaßten. — Auch die Mathematik machte Fortschritte; die Trigonometrie, die Algebra und die Geometrie wurden bedeutend gefördert und die höhere Mathematik durch Kepler, Leibniz, Newton und Euler ausgebaut. — Die Geographie wurde durch neue Entdeckungsreisen bereichert und das gesamte geographische Wissen in großen Werken und auf Karten (Merkator) zur Darstellung gebracht, welche allerdings noch recht viele Mängel und Fehler zeigten; die Größe und Gestalt der Erde wurde durch Messungen und Versuche ermittelt, mit dem Fernrohr wurden neue Weltkörper entdeckt; Galilei erklärte das Copernicanische Weltsystem und Kepler und Herschel gaben ihm Gesetze. — In zahlreichen Werken wurde die Weltgeschichte dargestellt, und zwar wahrheitsgetreuer als früher; im Theatrum Europaeum erschien eine populäre Weltgeschichte mit Kupfern Merians geschmückt; in den Spezialgeschichten machte sich die aktenmäßige Geschichtsdarstellung schon geltend, man erforschte die Thatsachen und suchte ihren ursächlichen Zusammenhang nachzuweisen. Durch den Hinweis auf den Einfluß, welchen die natürlichen Verhältnisse auf die Entwicklung der Völker nnd ihrer Geschichte gehabt, durch die Hervorhebung der inneren Zustände (Gesetze, Sitten, Litteratur 2c.)

und ihrer Entwicklung wurde der Grund zur Kulturgeschichte (Montesquieu, Voltaire) gelegt. Die Geschichte ist im 18. Jahrhundert nicht mehr bloß Regentengeschichte oder bloß Geschichte einzelner Persönlichkeiten und Ereignisse, sondern Geschichte der Zustände und der inneren Entwicklung, lebendige Wechselwirkung von Politik, Gesellschaft, Sitte und Bildung; ebenso ist bereits mit scharfer Bestimmtheit der Begriff des historischen Pragmatismus festgestellt, die Erkenntnis der inneren Gesetzmäßigkeit des geschichtlichen Geschehens. Schlözer drang in seinen geschichtlichen Werken in den Sinn und den Zusammenhang der geschichtlichen Begebenheiten ein und gab eine wirkliche Geschichte der Menschheit, soweit dies bei dem damaligen Stande der Quellenforschung möglich war. — Die deutsche Dichtkunst hatte durch den Humanismus und die Reformation, wo alles Interesse dem klassischen Altertum und den kirchlichen Bewegungen zugewendet war, wenig Förderung erhalten; die epische Poesie erstarb ganz, die alten Heldengesänge gerieten in Vergessenheit, nur die Fabel, das Sprichwort und das Volkslied (Kirchenlied) wurden weiter entwickelt. Auf dem Boden eines allgemeinen Tiefstandes des deutschen Kultur- und Geisteslebens, in dem Elend des dreißigjährigen Krieges und unter der Herrschaft des Kirchen- und Fürstenabsolutismus konnte sich nur langsam eine höhere Poesie entwickeln, die aber eine rein formale ist, nicht auch eine ideelle und geistige; sie ist noch nicht mit dem ganzen Volksorganismus verwachsen und wurzelt noch nicht tiefer im geistigen Leben der Nation. Die Dichtung wie alles höhere Kultur- und Geistesleben erblühen nur aus der Seele eines gesunden, freien und frohen Volkes, das dem schwersten und bittersten Kampfe ums Dasein enthoben ist, und finden nur in einer nationalen Sprache ihren vollkommenen Ausdruck; alle diese Bedingungen waren damals in Deutschland nicht vorhanden. Politisch ohnmächtig, war Deutschland der Fremdherrschaft verfallen; durch große Kriege war Land und Volk entkräftet, Not, Elend, Armut und Verrohung waren die Folgen; der Stolz auf sich selbst ist gebrochen, und man unterwirft sich ausländischen Sitten und Moden; man verachtet die Muttersprache und liebt es, seine Rede mit ausländischen Brocken auszustaffieren. Luther hatte wohl die neuhochdeutsche Sprache als Volkssprache gegründet, aber sie hatte nur in der evangelischen Kirche, nicht aber auch in der Schule eine Heimstätte gefunden und war so nicht zur Kultursprache geworden. Nicht die Kirche und die Bibel, sondern die entstehende Selbständigkeit des deutschen wissenschaftlichen Geistes hat der deutschen Sprache ihre Entwicklung zur Kultursprache gegeben und sie durch das Bildungswesen zur Volkssprache gemacht. Erst durch Thomasius (1687) wurde die deutsche Sprache bei Universitätsvorlesungen angewandt, und erst 1618 war die erste deutsche Grammatik in deutscher Sprache veröffentlicht worden; man wandte sich nun auch dem Studium der altgermanischen Sprachen zu und veröffentlichte die Edda und andere

alte Sprachdenkmäler (Nibelungenlied u. a.). Gottsched bearbeitete die neuhochdeutsche Sprache nach den Mustern der besten Schriftsteller, und Adelung gab ein grammatisch-kritisches Wörterbuch der neuhochdeutschen Sprache und eine Sprachlehre für den Schulunterricht heraus. Gellert, ein Vertreter der Popularphilosophie und Philanthrop in des Wortes umfassendster Bedeutung, erkennt die wahre Würde des Menschen in der gesamten Beobachtung seiner Pflichten und legt den Schwerpunkt aller Religion in die Gesinnung und in das sittliche Handeln; er brachte in seinem Fabelbuch und seinen Erzählungen eine Fülle feiner und guter Weltbeobachtungen, Reinheit und Seelengröße in deutscher Sprache zum Ausdruck; Klopstock wurde der Sänger dessen, was das Volk in der Reformation sich als sein eigenstes Gut erstritten hatte und gab, durchdrungen von Vaterlandsliebe und christlicher Glaubenstiefe, seiner Muse die Richtung auf das Ideale im Nationalen und Religiösen. Wieland dagegen führte die Poesie in das Reich der heiteren Sinnlichkeit zurück und gab ihr die Richtung auf den praktischen Lebensverstand, auf heiteren, selbst üppigen Genuß.

2. Durch alle diese Strömungen auf dem Gebiete der Wissenschaft wurde die Zeit vorbereitet, welche man als die Zeit der Aufklärung bezeichnet. Sie trat besonders auf dem Gebiete der Philosophie in Erscheinung und erweckte hier neues Leben. Man bezeichnet mit Recht den Franzosen Descartes als den Begründer der neueren Philosophie, denn er brach vollständig mit der Scholastik und suchte die ganze Wirklichkeit auf das Subjekt mit seiner Denkthätigkeit zu gründen, indem er nur das als wirklich anerkennen wollte, was klar und deutlich begriffen wurde. Und so erscheint bei ihm die Aufklärung mit ihrem Verlangen nach Klarheit, Gewißheit und Ordnung des Lebens mit solcher Ursprünglichkeit und solcher Energie und gewinnt eine solche charakteristische Gestalt, daß sie im großen und ganzen schon in ihrem weiteren Verlauf bestimmt wird.

Descartes (Cartesius, 1596—1650) war durch die Erfahrung zu der Überzeugung gekommen, daß alles, was man in seiner Zeit über Gott, Natur und Menschenseele lehrte, nur ein unklares Gemenge von Vorurteilen und unbeweisbaren Behauptungen und daß nur die Mathematik ein völlig gewisser Besitz sei; sie wurde daher für ihn der Maßstab der wissenschaftlichen Wertschätzung und das Ideal der Wissenschaftlichkeit überhaupt. Alle wissenschaftliche Demonstration besteht demnach in der Zurückführung des zu beweisenden Satzes auf andere Sätze, aus denen derselbe durch logische Operation abgeleitet wird; diese Beweisführung muß notwendig eine Grenze haben, indem die höchsten Sätze, aus denen alle übrigen folgen, selbst nicht mehr bewiesen werden können. Wie bei der Mathematik, so muß also in aller Wissenschaft, auch in der Philosophie, alles aus einem einzigen Punkte abgeleitet und von da an in systematischem Zusammenhange dargestellt werden. Die mathematische Deduktion erschien somit

bei Descartes als die allgemeine Methode alles wissenschaftlichen Forschens; und da diese Methode nur durchs Denken ausgeführt werden kann, so trat dem Empirismus der Induktion der Rationalismus zur Seite. War es das Verdienst der humanistischen Wissenschaft gewesen, die litterarischen Quellen wieder aufgedeckt zu haben, so dringen Baco und Cartesius zu den eigentlichen Quellen der Erkenntnis vor, welche nicht das Wort eines Autors, sondern die eigene Erfahrung und der eigene Verstand erschließen muß. Während aber Baco von einzelnen Thatsachen der Erfahrung zu allgemeinen Sätzen aufsteigt, geht Descartes von allgemeinen Sätzen aus und sucht von da aus die Erkenntnis mit systematischer Allseitigkeit auf den gesamten Kreis des Universums ausstrahlen zu lassen. Nicht in der sinnlichen Wahrnehmung, die nur allzu häufig trügerisch sei, sondern in der inneren Wahrnehmung des Denkens, die absolut gewiß sei, sieht Descartes den Punkt, von dem die Wissenschaft ausgehen müsse. Wie Baco, so wollte also auch Deskartes eine allgemeine, eine Universalmethode erfinden, nur schlug er den gerade entgegengesetzten Weg wie dieser ein; während bei Baco und seinen Nachfolgern die Naturwissenschaft, so mußte bei Descartes und seinen Nachfolgern die Mathematik im Mittelpunkt des Interesses stehen, bei beiden Richtungen aber im Gegensatz zum Humanismus die Geschichte zurücktreten. Die rechte Methode der Wissenschaft konnte erst aus der Verschmelzung des induktiven Elements der experimentellen und systematisch-beobachtenden Untersuchung mit dem deduktiven Elemente mathematischer Begründung in Verbindung mit der Geschichte der Entwicklung der Natur, Kultur und Wissenschaft hervorgehen. Descartes lehnt die Induktion nicht vollkommen ab, indem er sie zur Aufsuchung des Punktes höchster und absoluter Gewißheit benutzt; zu diesem Zwecke müssen systematisch alle unsere Vorstellungen analysiert werden, bis man jenen Punkt findet, von dem aus die Wissenschaft synthetisch aufgebaut wird. Der Deduktion und Synthese geht also die Induktion und Analyse voran; die analytische Methode der Induktion ist ihm also eine Vorbereitung für die eigentlich beweisende Wissenschaft, für welche die synthetische Methode der Deduktion in Anwendung kam. Auf dem Wege der Analyse fand er nun, daß nur das denkende Subjekt absolute Gewißheit sei (Cogito, ergo sum, ich denke, also bin ich); daraus ergeben sich sogleich eine Reihe von Einseitigkeiten, welche die durch Descartes bedingte Richtung des Rationalismus charakterisieren: die Ablehnung der Erfahrungserkenntnis, der vorwiegend theoretische Charakter und die Neigung, das Verstandesleben für die einzige Grundfunktion und jedenfalls für die bestimmende Kraft des gesamten seelischen Organismus zu halten. Erst Newton hat in seiner Naturphilosophie (1704) die beiden großen Strömungen in der methodologischen Begründung der modernen Wissenschaft, die Induktion und Deduktion, zur wahren Methode der Wissenschaft verschmolzen; mit

der vollständigen Orientierung auf dem Wege der Induktion durch die rechte Analyse kommt man von den Wirkungen auf die Ursachen, von den Erscheinungen auf die Gesetze; erst wenn man so aus der Erfahrung die Elemente gefunden hat, empfiehlt es sich, in der synthetischen Methode durch Deduktion die Probe zu machen, indem man durch Herstellung jener Elemente im Experiment die Erfahrung selbst herbeizuführen trachtet, und sobald dann das Resultat mit der im voraus angestellten Berechnung übereinstimmt, so ist die naturwissenschaftliche Gewißheit gewonnen. — Das denkende Subjekt wird also bei Descartes zum Träger der Wirklichkeit; von der Körperwelt gilt ihm in unserem Vorstellungsleben nur so viel als wahr, als wir klar und deutlich durch das Denken zu erfassen vermögen. Das wahre Wesen der Körper kann deshalb nur dasjenige sein, welches nach Abzug der sinnlichen Qualitäten, die uns durch die Empfindung vermittelt werden, vor dem Urteile des Verstandes stehen bleibt, und das ist die räumliche Ausdehnung; das Wesen des Geistes aber ist das Denken. Denken und Ausdehnung sind aber in ihrem Wesen verschieden, sie können nicht aufeinander wirken; der Körper ist eine Maschine, die durchs Blut bewegt wird und mit welcher der Geist gewaltsam vereinigt ist; ins Herz gelangt, verdunstet das Blut, und es sondern sich von ihm die feinsten Teile, die Lebensgeister, ab, welche auf dem kürzesten Wege ins Gehirn gelangen und sich dort um die Zirbeldrüse gruppieren; diese Lebensgeister dringen durch die Poren des Gehirns in die motorischen Nerven ein und wirken von da aus auf die in den Muskeln befindlichen Lebensgeister, welche nun die Muskelkontraktion bewirken; sie bilden also das motorische Prinzip des Körpers. Aber auch von der Seele aus bekommen die Lebensgeister Impulse; die von der Außenwelt ausgehenden und auf den Organismus einwirkenden Reize werden auf dessen inneren Leitungsbahnen vermittelst der Lebensgeister bis zum centralen Punkte des Gehirns, zur Zirbeldrüse, wo die Seele ihren Sitz hat, fortgepflanzt, um von da aus auf anderen Bahnen sich in den Bewegungen der äußeren Organe zu entladen. Die Prozesse der sinnlichen Empfindung, der Vorgang des Gedächtnisses und die sinnlichen Triebe erscheinen bei Descartes als körperliche Bewegungen; das Wesen des Geistes ist allein auf das Denken beschränkt, welches auch allein zur sittlichen Freiheit führt. Aus der Wesenheit der menschlichen Seele als eines denkenden Dinges schließt Cartesius auf die Existenz Gottes als desjenigen Wesens, welches die höchste Potenz alles Denkbaren in sich schließt. Der wahrhaftige Gott leitet den Menschen in alle Wahrheit, wenn er den Prüfstein der Klarheit und Deutlichkeit mit strenger Gewissenhaftigkeit anwendet und nicht voreilig im Ungestüm des Erkenntnisdranges zu fertigen Resultaten gelangen will, ohne genau geprüft zu haben, ob die Bedingungen einer klaren und deutlichen Erkenntnis in Wahrheit schon erfüllt sind. Durch ein solches Denken

erfassen wir die Wahrheit in den Begriffen; was sich in ihnen nicht erfassen läßt, das muß von der Wahrheit ausgeschieden werden. Die Seele bleibt unter all den Eindrücken von außen im Kreise ihres eigenen Lebens; was von außen kommt, vermag nur die der Seele innewohnenden Kräfte zur Bethätigung anzuregen, infolgedessen die Begriffe (Ideen) durchs Denken erzeugt werden. In dem denkenden Erkennen vereinigt sich die ganze Seelenthätigkeit; „das höchste Gut ist nichts anderes als die Erkenntnis der Wahrheit durch ihre erste Ursache, das heißt die Weisheit!"

Die Anschauungen Descartes' konnten, je nachdem man die metaphysische oder die physiologisch-psychologische Seite betonte, nach der idealistischen oder nach der realistischen Seite weiter fortgebildet werden. Seine Zeit war aber die Epoche des größten Aufschwungs der Mechanik, die Zeit Galileis, Newtons u. a.; das mußte auf die philosophische Entwicklung einwirken; die ideale Seite (allerdings mit der Beimischung des Mechanismus) und die mathematische Methode mußten in den Vordergrund treten, um so mehr, als die naturwissenschaftliche und physiologische Forschung sich zu Descartes Zeit noch auf einem tiefen Niveau befanden. Durch die einseitige Betonung des Denkens und der durch dasselbe vermittelnden Erkenntnisse als alleiniger Inhalt der Wissenschaft bahnte er den Weg zum einseitigen Idealismus, welcher den Boden der Erfahrung unter den Füßen verlor. Aufs neue treten uns hier die Probleme der Forschung und die Wege derselben wie im Altertum gegenüber. Materie und Geist, Realismus und Idealismus, Induktion und Deduktion; und zwischen diesen Gegensätzen bald nach der einen, bald nach der anderen Seite neigend, bald den Unterschied, bald die Einheit mehr betonend, schwankt die Philosophie bis auf unsere Zeit. — Der Holländer Spinoza (1632—1677) suchte die in der Cartesianischen Philosophie so scharf hervortretenden Gegensätze von Materie und Geist unter dem Einfluß der Philosophie des G. Bruno zu vermitteln; er ließ die Selbständigkeit der beiden Substanzen fallen und machte sie beide zu parallelen Erscheinungsformen der einen göttlichen Substanz. Gott ist bei ihm die einzige Substanz und die Ursache aller Dinge; Gott als innere Ursache aller Dinge der Natur ist unpersönlich, hat also keinen Verstand und keinen Willen, er ist die Natur selbst (Pantheismus). Denken (Geist) und Ausdehnung (Materie) sind die Erscheinungsformen Gottes; nur in ihnen existiert Gott, ohne deshalb mit ihnen zusammenzufallen. Die Vermittlung ist Spinoza jedoch nicht vollständig gelungen, weil er den kausalen Zusammenhang zwischen Materie und Geist einerseits und Welt und Gott andererseits und die Einheit derselben nicht klar erfaßt; bald neigt er zum Realismus, indem er die Innenwelt für ein bloßes Abbild der Außenwelt hält und die Naturgesetze zu Weltgesetzen erweitert, bald sieht er die Innenwelt als den Kern der Wirklichkeit an und neigt so zum Idealismus hin. Die menschliche

Seele bezeichnet er als die Idee des menschlichen Körpers und zieht daraus die Folgerung, daß überhaupt die ganze Bewegung des psychischen Lebens das genaue Abbild des physischen sei. — In seiner Ethik ordnet er den Willen vollständig dem Verstande unter; denn der Wille ist ihm nur eine Funktion der Vorstellungsthätigkeit; er kann also keinen freien Willen anerkennen (Determinismus). Nur Gott ist frei, und er wirkt im menschlichen Denken, beherrscht also den Menschen; nur wenn sich der Mensch auf der höchsten Stufe seiner Entwicklung völlig eins fühlt mit Gott, fühlt er sich frei in Gott. Wer wahrhaft frei ist, handelt nicht eines Lohnes halber, sondern aus der Notwendigkeit seiner eigenen Natur; die Seligkeit ist nicht der Lohn der Tugend, sondern die Tugend selbst. Diese Stufe erreicht der Mensch durch Vervollkommnung der Erkenntnis Gottes und seiner Erscheinungsformen, und darin besteht auch die menschliche Glückseligkeit. Das menschliche Handeln wird durch den Selbsterhaltungstrieb bewegt, der sich in allen natürlichen Dingen findet; was der Erhaltung oder Steigerung des Selbst dient, das nennen wir nützlich, und so beherrscht das Nützliche unser Thun. Die Begierde ist das unserem Wesen unmittelbar innewohnende Streben, sofern es von einem Reize zum Handeln getrieben wird; die Lust ist der Zustand, worin der Geist zu einer größeren, das Leid (Unlust) ein solcher, worin er zu einer geringeren Vollkommenheit übergeht. Die höchste Lust hat aber der Mensch in der Erkenntnis Gottes; in ihr erreicht der Geist die höchste Vollkommenheit, sie ist das höchste Gut und das Endziel alles wahren Strebens. Erst mit jener Vervollkommnung der Erkenntnis erreichen wir ein in Wahrheit, ein aus dem Grunde Nützliches; ein mit voller Gewißheit Nützliches bietet nur das Gute, das Handeln nach der Vernunft. Nur wer nach dem Gebote der Vernunft lebt, ist frei, da nur dann das Handeln ganz aus der eigenen Natur des Menschen folgt; auf diesem Boden ist das Leben völlig in Thätigkeit verwandelt. — Auch die religiösen Dogmen müssen nach Spinozas Ansicht nach dem Maßstabe des Denkens beurteilt werden; von diesem Standpunkte aus bekämpft er den Wunderglauben, weil dieser einen Gegensatz zwischen Gott und den von ihm ausgehenden Naturgesetzen voraussetzt. Er führt die Wunderberichte der Bibel auf die unvollkommene Auffassungsweise natürlicher Erscheinungen seitens der Menschen zurück; die Bibel, welche sich in ihrer Sprache und in ihren Bildern der Anschauungsweise ihrer Zeit und dem Bildungsstandpunkte des israelitischen Volkes anbequemt, kann nicht als Quelle unserer wissenschaftlichen Erkenntnis angesehen werden, sondern sie hat nur die Religion und Sittlichkeit im Auge. Gottes ewige Weisheit (der Sohn Gottes) hat sich in der Natur und im Menschen, unter allen Menschen am meisten in Jesus Christus offenbart; er zeigt uns daher auch den Weg zur Seligkeit. Die Kernpunkte der Religion faßt Spinoza in dem Satz zusammen: „Du sollst Gott lieben und den

Nächsten wie dich selbst"; dagegen gehören nach ihm die Ansichten über die Beschaffenheit und Natur des göttlichen Seins, das Verhältnis Gottes zur Welt und zum Menschen ins Gebiet der Philosophie. — Der Staat entwickelt sich bei Spinoza wie bei seinem Zeitgenossen Hobbes aus dem Naturzustande, dem Kampfe aller gegen alle; denn um in diesem nicht unterzugehen, müssen sich die Menschen zu einer Genossenschaft zusammenthun, der zu Liebe sie sich in ihrer bisherigen Freiheit so weit beschränken, als es das Interesse aller verlangt, die ihnen dafür aber Sicherheit des Lebens und Eigentums gewährt. Dies zu leisten, ist die eigentliche Aufgabe des Staates; Religion, Kunst und Wissenschaft ist Sache des Einzelnen. Die Religion als Sache der Überzeugung hat der Staat nicht zu bestimmen, also unbedingte Religionsfreiheit zu gewähren; insofern sich aber die Bekenner einer Religion zu einer Genossenschaft zusammenthun, hat sich diese dem Staate unterzuordnen. — In der Methode geht auch Spinoza wie Descartes den Weg der Deduktion, denn er geht von Axiomen und Definitionen aus und läßt Lehrsätze und Beweise folgen; aus der Gottesidee sollen sich allein alle anderen Erkenntnisse entwickeln lassen, wie in der Wirklichkeit alle Dinge aus der Gottheit hervorgehen. In einzelnen Teilen seiner Philosophie geht er jedoch auch den induktiven Weg. Wie Descartes, so huldigt auch Spinoza der Ansicht, daß wir die Dinge erkennen wie sie sind, aber nicht durch die Sinne, sondern durch den Verstand; die sinnliche Erfahrung bezeichnet er als die niedrigste und unzulänglichste Stufe der Erkenntnis; dem Verstand wird in allen Dingen die Entscheidung zugesprochen, der Rationalismus also immer mehr zur Anerkennung gebracht.

Dem durch Descartes und Spinoza gepflegten Idealismus erwuchs ein heftiger Gegner in dem Engländer Locke (1632—1704), bei welchem die Ideen des Aufklärungszeitalters nach allen Richtungen hin zum erstenmale eine klare und durchsichtige Zusammenfassung fanden. In seiner Studienzeit hatte er neben Bacon und der Descartesschen Philosophie die Naturwissenschaften eifrig gepflegt und als Arzt besonders den menschlichen Körper eingehend studiert. Bacos Forschungen waren auf die Außenwelt gerichtet; da jedoch der Vermittler der Erfahrung der Geist ist, so macht dies die Ergründung der Gesetze der Geistesthätigkeit notwendig und führt zur Anwendung dieser Gesetze auf dem Gebiete der Forschung; Descartes hatte auf deduktivem Wege, vom Denken ausgehend, diese Gesetze der Geistesthätigkeit zu ergründen versucht, Locke wollte sie auf induktivem Wege ergründen. In seinem philosophischen Hauptwerke: „Versuch über den menschlichen Verstand" (1690) suchte er auf dem Wege der Induktion nachzuweisen: „Es giebt keine angeborenen Ideen", (angeborene Anschauungen, Vorstellungen, Begriffe und sittliche Grundsätze), wie solche von Plato angenommen und auch von Descartes anerkannt worden

waren; alle unsere Erkenntnis hat die Erfahrung zur alleinigen Quelle. Descartes erklärte jedoch diesem Angriffe gegenüber, daß er das Angeborensein von Ideen nicht im Platonschen Sinne aufgefaßt habe, daß er keine Ideen annähme, die nicht von äußeren Gegenständen herrühren, sondern daß er nur die Dispositionen oder Fähigkeiten zu denselben als angeboren betrachte. Nach Locke ist aber der Seele nichts angeboren als die Fähigkeit, äußere und innere Eindrücke zu empfangen; sie ist bei der Geburt eine unbeschriebene Tafel, eine tabula rasa, auf welcher die Erfahrung den Inhalt des Lebens aufzeichnet. Die Seele gelangt also zu allen Ideen (Vorstellungen, Gedanken, Grundsätzen), welche sie besitzt, nur auf dem Wege der Erfahrung (Empirie, Empirismus). Die Erfahrung ist aber eine doppelte: Erfahrung durch die Sinne (Sensualismus), deren Ergebnis die Empfindungen sind; 2. Erfahrungen durch die innere Thätigkeit der Seele, durch Reflexion (Rationalismus). Die Sinneserfahrungen liefern die einfachsten Ideen, die Empfindungen; die Reflexion verbindet diese zu zusammengesetzten Ideen (Wahrnehmungen, Vorstellungen u. s. w.). Die nächste Thätigkeit des Verstandes ist die Wahrnehmung, ihr folgt das Merken, welches sich als Betrachtung (Beobachtung) und Gedächtnis zeigt; die weiteren Verstandesoperationen setzen das Vorhandensein von auf solche Weise entstandenen Vorstellungen voraus und zeigen sich im Unterscheiden, Vergleichen, Verknüpfen und Abstrahieren. Die Verknüpfung der Ideen geschieht durch Worte; sie sind nicht Bilder und Abdrücke der einzelnen Dinge, sondern Allgemeinbegriffe. Die Wahrnehmung des Wechsels in der Seele erzeugt die Vorstellung von einer diesen Wechsel verursachenden Kraft, welche das Denken (den Verstand), und die Bewegung (den Willen) erzeugt. Durch den Willen ist der Mensch frei in seinem Handeln, denn er ist nur bestimmt durch die Kraft (den Geist) im Menschen und zwar mittelst des Gefühls, welches das Verlangen nach Änderung des Zustandes hervorruft. Durch Erfahrung und ruhige Erwägung kann der Mensch sein Streben in das rechte Verhältnis zu dem Wert der Güter setzen; das Ziel alles Strebens ist das Glück. So hat Locke die Philosophie auf den Weg der Erfahrung, der Beobachtung hingewiesen und die induktive Methode in sie eingeführt; er hat gezeigt, wie es der Geist bewerkstellige, daß er vom Einzelnen zum Allgemeinen, von der Beobachtung zum Begriff gelange; er hat gezeigt, wie im Seelenleben das Zusammengesetzte aus dem Einfachen, das Allgemeine aus dem Einzelnen entsteht. Locke ist somit der Begründer derjenigen Psychologie, welche das Seelenleben als eine gesetzmäßige Bewegung einfacher Elemente auffaßt, und hat dadurch der empirischen Psychologie einen festen Boden gegeben. Zwischen Leib und Seele nimmt er ohne weiteres eine Wechselwirkung an. Die körperlichen Bewegungen wirken durch Anstoß aufs Gehirn und erzeugen dadurch Vorstellungen in der Seele. — Locke blieb aber in seiner Philosophie

bei der Induktion und dem durch sie erzeugten **Realismus** stehen und verzichtet darauf, zum Wesen der Dinge durchzudringen, die letzten Ursprünge und Ursachen zu ergründen; er will nur innerhalb des menschlichen Daseins orientieren und damit das Glück des Menschen fördern (**Eudämonismus**). Der Schwerpunkt des Glückes liegt aber bei Locke im sittlichen Handeln, es ist der Hauptinhalt des menschlichen Lebens, die Aufgabe des Menschen; die Vorbedingung dazu ist klare Überlegung. Das Prinzip, auf dem Locke seine Ethik aufbaut, ist das der Lust und Unlust; sie sind mit allen sinnlichen und geistigen Zuständen und Thätigkeiten verbunden und das einzige, was die Menschen bewegt; die Kraft aber, die Bewegung des Geistes zu beginnen oder zu unterlassen, fortzusetzen oder zu beenden, ist der Wille. Dieser ist nur bestimmt von Lust und Unlust und kann hier wählen; in dieser Wahl besteht die Freiheit des Willens. Das Wählen ist nun begründet in der Einsicht in die Folgen der beabsichtigten Handlung, daher ist der Wille bei dieser Wahl auf den Wert der gewünschten Handlung gerichtet. Jedem Wert des Willens geht demnach ein Akt des Denkens voraus, und das Endurteil dieses Denkens leitet den Willen; dieser ist also in letzter Linie abhängig vom Verstand, und darin besteht die wahre Freiheit. Gottes Wille und seine Vorschriften sind der wahre Maßstab der Tugend, der Bedingung des wahren Glücks; Gott aber ist das verursachende Wesen, auf welches uns notwendig die innere Erfahrung führt. Der Inhalt der ethischen Normen stammt entweder direkt aus dem göttlichen Willen oder aus der natürlichen Einrichtung der Welt; das neue Testament enthält einen absolut reinen und ganz vollständigen Codex der Sittlichkeit. So lenkt Locke in der Ethik zurück zu der antiken Anschauung vom Ethischen und wahrt zugleich die Errungenschaften des Christentums; das Ethische ist naturgemäß und göttlich. Dadurch aber kehrt das Vertrauen auf das angeborene Gute im Menschen und die Macht vernünftiger Erziehung zurück. Von Natur ist der Mensch weder gut noch böse, denn diese Begriffe beziehen sich allein auf das Wollen; die Seele ist aber bei der Geburt eine tabula rasa und hat also auch noch keinen Willen. Das Glück, welches der Mensch erstrebt, ist individuell; es ist nur seelische Befriedigung des Einzelwesens, subjektives Wohlbefinden. Die moralische Wertschätzung wird dadurch ebenfalls durchaus subjektiv; das Gewissen „ist nichts anderes als unsere eigene Meinung oder unser eigenes Urteil über die Richtigkeit oder Verwerflichkeit unserer Handlungen“. Auch in seiner Beziehung zu anderen Menschen, in der Gesellschaft, bleibt der Mensch immer Selbstzweck, sein Wohlbefinden ist der Maßstab des Glücks; aber damit wird das Glück nicht zu bloß selbstischem Behagen, sondern in die eigene Lust wird das Wohlergehen anderer eingeschlossen, und es wird namentlich durch seine Vernunftanlage der Mensch über alle bloßen Naturtriebe hinausgehoben. Nur in Gemeinschaft mit den andern, nur als Glied der

Gesellschaft kann der Einzelne seine Vernunft entwickeln und glücklich werden; die Gemeinschaft ist deshalb einer besonderen Innigkeit fähig, weil nach Locke die Vernunft in allen Menschen von gleicher Art ist. Anderseits sind der Schutz der Selbständigkeit und der freien Thätigkeit sowie die Förderung des Wohlseins des Individuums die wichtigsten Pflichten des Staates (Individualismus). — Lockes Philosophie ist im wesentlichen Erkenntnislehre; nicht die Wahrheit unserer Erkenntnis auf einem bestimmten Gebiete will er untersuchen, sondern die Möglichkeit der Erkenntnis überhaupt oder die Natur des Verstandes. Später (1795) wandte er sich jedoch in seiner Schrift: „Naturgemäßheit des Christentums" auch dem Inhalt der Erkenntnis selbst zu; er wollte das Christentum von allen dogmatischen Beimischungen befreit wissen und den Nachweis erbringen, daß es in seiner ursprünglichen Gestalt ein Ausfluß der höchsten Vernunft sei. So ist er einer der ersten Stimmführer der Aufklärung geworden, die als Deismus, Rationalismus und Naturalismus mit den überlieferten Glaubenssätzen aufräumte und die Vernunft zur Richterin auch in religiösen Dingen einsetzte.

Der Engländer Hume (1759) setzte Lockes Untersuchungen über die Methode der wissenschaftlichen Erkenntnis fort und zeigte, daß auch das Kausalgesetz, der Begriff von Ursache und Wirkung, aus der Erfahrung ableitbar sei; wenn wir nämlich häufig wahrgenommen haben, daß auf einen Vorgang ein anderer folgt, z. B. auf die Erwärmung eines Körpers dessen Ausdehnung, so nehmen wir, solange uns nicht das Gegenteil bewiesen worden ist, an, daß es immer so ist; diese zeitliche Aufeinanderfolge ist nach Hume das Einzige, was hier beobachtet werden kann; eine reine Verknüpfung der Erscheinungen ist nicht Gegenstand der Beobachtung. — In England trat jetzt die Zeit ein, von welcher Berkeley sagt: „Denken ist das große Verlangen der Gegenwart." Hartley (1725) suchte den ursächlichen Zusammenhang zwischen der Association und Reproduktion der Vorstellungen zu erklären und stellte das allgemeine Associations- und Reproduktionsgesetz auf: sind zwei Sinneseindrücke oder Vorstellungen früher miteinander verbunden gewesen und stellt sich das eine wieder ein, so wird auch das dem andern zugehörige Erinnerungsbild wieder auftauchen. — An Locke, Hume und Hartley schloß sich in verschiedener Hinsicht Adam Smiths an (1750), dessen Hauptthätigkeit auf dem Gebiete der Moralphilosophie zu suchen ist. Diese soll, im Sinne des Zeitgeistes, nicht mehr auf die Theologie oder die Metaphysik, sondern auf die Psychologie gegründet werden. Die Wissenschaft hat durch eindringende Analyse die Grundempfindungen aufzuweisen, deren Entwicklung ein moralisches Verhalten hervorbringt. Das Sittliche ist für Smiths etwas im Wesen der menschlichen Natur Begründetes und geht aus dem Gefühl hervor; er tritt also der utilitarischen Verstandesmoral entgegen, die sich ebenfalls im Anschluß an Locke, der ihr schon zuneigt, ausgebildet hatte. Subjektive Sympathie mit den

Motiven des andern und die Beobachtung der nützlichen oder schädlichen Folgen, namentlich auch für weitere Kreise, einerseits und das Gewissen, „der unparteiische Zuschauer in unserer Brust“, das die durch die subjektive Sympathie entstehenden Empfindungen auf uns selbst bezieht und sie billigt oder mißbilligt, das sind die beiden Pole der Smithsschen Ethik; auf dem ersten beruht die sittliche Beurteilung anderer, auf dem zweiten die sittliche Selbstbeurteilung. Der sittlich urteilende und handelnde Mensch ist aber nur innerhalb der Gesellschaft möglich; nur in ihr kommt es zu allgemeinen Regeln der Sittlichkeit, denn diese sind ein Produkt vieler Einzelerfahrungen, bei denen durch das Gefühl der Menschen alle Handlungen von gewisser Art gebilligt oder gemißbilligt werden, und bilden den Inhalt des Gewissens. Smiths' Ethik ist also Gefühlsmoral, in welche jedoch die berechtigten Elemente der Verstandesmoral aufgenommen worden sind; obgleich er auch die nützlichen oder schädlichen Folgen für weitere Kreise in Betracht zieht und das Wesen der Tugend in der harmonischen Vereinigung selbstischer und wohlwollender Neigungen erblickt, mithin nur derjenige tugendhaft ist, welcher zugleich seine eigene Wohlfahrt und die der Gesamtheit fördert, so kommt er doch über die individualistische Ethik nicht hinaus. Soweit auch die ethischen Ansichten der Philosophen dieser Zeit im einzelnen auseinandergehen mögen, in dem Einen sind sie alle einig: „Die Bestimmung des Menschen ist seine Glückseligkeit; diesem Zwecke müssen alle Institutionen dienen, und entsprechen sie ihm nicht, so sind sie abzuändern.“ Hierbei hat man immer den Einzelnen im Auge und die Gesamtheit nur insofern, als sie die Zusammenfassung der Individuen ist.

Der Einfluß der Lockeschen Philosophie machte sich auch in Frankreich bemerkbar und zwar besonders in psychologischer und ethischer Hinsicht. In der Psychologie ging man auf den Zusammenhang der psychischen Erscheinungen mit nervenphysiologischen Vorgängen näher ein; ja, man schaltete sogar die Mitwirkung der Reflexion beim Zustandekommen der Erkenntnis aus und wollte alle Erkenntnis auf die sinnlichen Empfindungen als Bewegungen zurückführen. Damit aber näherte sich der Sensualismus dem Materialismus, welcher ihn zu seiner systematischen Ausbildung benutzt hat. Der Franzose Lamettrie sprach es geradezu aus, daß alles Geistige ein leerer Wahn, die Seele nichts als die Funktionen des Gehirns, leiblicher Genuß das höchste Ziel des menschlichen Strebens und der Glaube an Gott ebenso grund- als fruchtlos sei; die Erziehung solle aber den Menschen dahin zu bringen suchen, daß er seine Lust darin sieht, der Gesamtheit auch unter persönlichen Opfern zu dienen. Der Franzose Helvetius bezeichnet das Verlangen nach Lust und die Furcht vor Schmerz, das Interesse, als Triebfeder aller Thätigkeit und als tugendhaft denjenigen, der sein Interesse so erstrebt, daß er das Interesse anderer nicht schädigt, sondern fördert, sodaß also dadurch

das Gesamtwohl gefördert werde; alle Menschen sind nach seiner Ansicht verhältnismäßig gleich geboren, und wer Anstrengung macht, kann sich zu den höchsten Ideen erheben; da dies aber nur vermittelst der lebhaften Leidenschaften möglich ist, so hat die Erziehung die Aufgabe, die in jedem Menschen schlummernden Leidenschaften zu wecken und fruchtbar zu machen. Im Système de la Nature, an dessen Abfassung hauptsächlich Holbach beteiligt war, werden alle diese Lehren der materialistischen Welt- und Lebensanschauung zusammengefaßt. Materie und Bewegung ist nach ihm alles; aus ihnen lassen sich alle Erscheinungen im Natur- und Menschenleben erklären. Der Franzose Diderot räumt dem Geist und der Religion wieder einen Platz in der Welt ein; die ganze Materie ist nach seiner Ansicht durchgeistigt und empfindend; im Menschen tritt dieses als Seele auf; die Religion ist ebenfalls auf die natürliche Basis zu stellen. Von allen diesen Strömungen des englischen und französischen Geisteslebens, die in der „Encyklopädie", dem Reallexikon des Zeitalters der Aufklärung, zum Ausdruck kamen, wurde die Welt- und Lebensanschauung Rousseaus beeinflußt; er ist der Erbe der französischen Aufklärung und zugleich deren Gegner. Ein stürmischer Drang führt ihn von allem Konventionellen zum Natürlichen und Reinmenschlichen hin; dieses ins volle Recht einzusetzen, das ist die große Aufgabe, welche er durch die Erziehung lösen will. Je tiefer die Empfindung der Unwahrheit, der Unfreiheit und des Elends des gesellschaftlichen Lebens wurde, desto mächtiger wurde das Verlangen nach einer Rückkehr zum einfachen, unmittelbaren und wahren Glück der Natur; volle und freie Entwicklung der Natur wird zur Forderung für das ganze Leben und besonders für die Erziehung. So wird der Anstoß zu einer Umgestaltung der ganzen menschlichen Gesellschaft gegeben; es gilt, die ewigen Menschenrechte zurückzufordern. Entschieden aber tritt Rousseau sowohl dem Dogmatismus als auch dem Materialismus gegenüber. Der Materialismus will im Anschluß an den Sensualismus alle Erkenntnis als Sinnesempfindung darstellen, Rousseau dagegen bezeichnet das Denken als That des Ichs; Rousseau erkennt die mechanische Naturauffassung vollständig an, will aber gerade aus ihr das Dasein Gottes erkennen und fühlen und verteidigt die Geistigkeit der Seele, die Freiheit des Willens und das Angeborensein eines moralischen Sinns. Ebenso entschieden wendet er sich aber auch gegen den Dogmatismus; hier steht er voll und ganz auf Seiten des Deismus. Da nun in Frankreich die Philosophie in innigste Beziehung zu den Problemen des öffentlichen Lebens gebracht wurde, so wurden die philosophischen Theorien, mit welchen die Wissenschaft in dasselbe einzugreifen suchte, um so radikaler, je schärfer sich die Gegensätze des öffentlichen Lebens zuspitzten, bis schließlich unmittelbar vor dem wirklichen Ausbruch des Völkersturmes die Philosophie ihn geradezu weissagte; die französischen Denker fassen meistens die wissenschaftliche Erkenntnis nicht

als exklusives Vorrecht auf, sondern predigen ihre Gedanken dem Volke und werfen dieselben als zündende Ideen mitten in die Bewegung hinein, welche bereits den Boden der Gesellschaft zu unterwühlen begonnen hatte. Rousseaus Nachweis von den schädlichen Wirkungen der Kultur mußte bei der elementaren Gewalt der Gefühlstöne, die er damit im Herzen des Volkes anschlug, die Achtung vor dem historisch Gewordenen untergraben; wer wie Rousseau den Wert der Kultur leugnet, der leugnet auch den Wert der Geschichte, denn diese ist nur die Entwicklung der Kultur. In dieser Hinsicht traf Rousseau mit der Richtung der ganzen Aufklärung zusammen; denn dieser fehlte, da sie die Naturwissenschaften betonte, jeder historische Sinn, jedes Verständnis für die Entwicklung des historischen Lebens.

3. Diese verschiedenen Richtungen in der Philosophie beeinflußten auch selbstverständlich die Theologie und die Religion in der verschiedensten Weise. In dem Maße, als sich die Naturwissenschaften, besonders die Mechanik, entwickelten und der Realismus und Rationalismus sich ausbildeten, fing man an, die ganze Welt als eine große, nach ihren eigenen, ausnahmslose gültigen Gesetzen laufende Maschine zu betrachten und erklärte deshalb jedes gegen die Naturgesetze verstoßende Wunder für unmöglich; so mußte die theistische Weltbetrachtung immer mehr der deistischen Platz machen, die uns schon in den Shakespeareschen Dichtungen entgegentritt. Der Theismus nimmt nicht bloß die Erschaffung der Welt durch Gott an, sondern setzt auch voraus, daß Gott fortwährend in übernatürlicher Weise in das Weltgeschehen eingreife und Wunder demnach jederzeit möglich seien. Der von England ausgehende Deismus behauptet zwar auch die Erschaffung der Welt durch Gott, leugnet aber das Eingreifen Gottes in das Weltgeschehen, welches vielmehr nach seinen eigenen, durch Gott gesetzten und unabänderlichen Naturgesetzen ablaufe. Diese deistische Weltanschauung nimmt eine natürliche Vernunftreligion an, stellt diese der geoffenbarten (historischen) Religion gegenüber und erklärt sie auch mit den Grundwahrheiten des Christentums identisch. — In Frankreich wurde der Deismus durch Voltaire (1694—1778) vertreten, dessen Weltanschauung von Locke bestimmt wurde; er ist der festen Überzeugung, daß weder die Natur ohne einen Schöpfer und Erhalter, noch die menschliche Sitte ohne einen letzten Richter über Tugend und Laster erstehen und bestehen könne. Seine Religion beruht ganz auf dem Denken, er ist also Rationalist; für Bibel und Christentum hat er weder Sinn noch Verständnis. Wie alle Deisten legt auch Voltaire den Beweisen für das Dasein Gottes großen Wert bei; der kosmologische Beweis leitet das Dasein Gottes aus der Thatsache ab, daß Sein und Bewegung in der Welt von einer letzten Ursache herrühren müssen; der teleologische Beweis schließt von der Zweckmäßigkeit in der Ordnung und Einrichtung der Welt auf einen weisen Baumeister; der moralische Beweis sagt endlich: ohne Gott

keine Sittlichkeit. Bei Voltaire finden wir die deistische Aufklärung mit der mechanischen Weltauffassung, wie sie durch Newton weiter ausgebildet worden war, innig verknüpft; er hat beide durch seine Schriften in weitere Kreise gebracht und die Versöhnung zwischen Wissen und Glauben angebahnt. — Unterbrochen wurde die Fortentwicklung durch die einseitige Richtung, welche die mechanische Weltauffassung durch den vom Materialismus begünstigten Naturalismus erhielt, für den die Natur eine thätige Kraft ist, welche die ganze Fülle der einzelnen Erscheinungen aus sich erzeugt; ein allgemeiner Naturkultus bemächtigte sich nun der Geister in Frankreich. Aber bald entwickelte sich aus dem Naturalismus der atheistische Materialismus, hauptsächlich durch Lamettrie (1709—1751), der nicht bloß das Christentum, sondern alle Religion haßte, aber das Gemüt des Menschen ebensowenig wie der Rationalismus befriedigen konnte. — Rousseau fühlt diesen Mangel und läßt seinen savoyischen Vikar ein Glaubensbekenntnis ablegen, welches gleichmäßig alle gelehrte Dogmatik wie alle rationelle Vernünftelei verwarf und durch seine nach Art der Mystiker aus der Tiefe des menschlichen Gemütes geschöpfte Gemütsreligion allen wahrhaft religiös gestimmten Seelen sympathisch sein mußte. Von hier aus ließ sich der Rationalismus leicht mit dem Naturalismus auf religiösem Gebiete in Einklang bringen. Wenn man zeigte, wie alle Vorgänge in der Natur nur die gesetzmäßigen Auslösungen mechanischer Kräfte sind, wie vollkommen und zweckmäßig, wie gut und schön, wie weise und großartig aber die Wirkungen dieser Kräfte sind, so ist das Dasein eines allweisen Schöpfers am besten bewiesen und wird auch am besten von dem Gefühl erfaßt, nämlich von dem Gefühl der Bewunderung der göttlichen Kraft. Damit aber verband sich die Überzeugung von der Vollkommenheit der Natur und der Zweckmäßigkeit ihrer Gebilde; alles, was aus der Hand des weisen Schöpfers in der Natur hervorgeht, gilt als vollkommen und zweckmäßig, es ist das Vernünftige und Ideale, das der Mensch zu erstreben hat. In der That blieb jedoch das Christentum der Aufklärung und des Freidenkertums ein Verstandeschristentum, das seinen religiösen Inhalt und Charakter verliert und die Religion in eine Morallehre verwandelt, welche sich auf Nützlichkeitserkenntnisse aufbaute; die Moral wurde zum großen Losungswort der Zeit. Freilich sollte das aber nur für die Aristokratie Geltung haben, sie allein sollte über die religiösen Vorurteile erhaben sein und sich darüber lustig machen dürfen; für das Volk aber sei die Religion nötig, ja, wenn es keinen Gott und keine Religion gäbe, so müßte solche für den Pöbel erfunden werden, — so meinte man.

4. In England, Frankreich und Holland hatte sich im 16., 17. und 18. Jahrhundert ein neues Geistesleben entwickelt, das auch, wenn auch erst spät, dem deutschen Kultur- und Geistesleben zu gute kam; daß das erst spät der Fall war, das lag an der eigen-

artigen Entwicklung, welche das Kulturleben in Deutschland seit der Reformation angenommen hatte. Ein undeutscher Kaiser hatte für die deutsche Reformation kein Verständnis gehabt und war daher ihr und dem aufflammenden Nationalsinn mit unbeugsamer Erbitterung entgegengetreten; unheilvolle Kriege, im 16. und 17. Jahrhundert um des Glaubens willen in Deutschland geführt, vernichteten das deutsche Volksleben und lockerten die ohnehin losen Bande der alten Reichsverfassung bis zur fast gänzlichen Unabhängigkeit der einzelnen Landeshoheiten, welchen die Reformation im Kampfe gegen den Kaiser mit Verleugnung des volkstümlichen Ursprungs ihrer Sache zur Erreichung des Absolutismus die besten Dienste leisteten. Unter dem Druck der Zeitverhältnisse hatte sich der deutsche Volksgeist ganz ausschließlich auf das religiöse und kirchliche Leben zurückgezogen; und hier wütete der Hader zwischen den einzelnen Parteien der neuen Kirche, deren Glieder gerade zu Trägern eines neuen Geisteslebens berufen waren, in der häßlichsten Weise, während die Jesuiten wieder eifrig die alten Fesseln der Wissenschaft und Philosophie anlegten. Die Geschichte der deutschen Wissenschaft in der letzten Hälfte des sechzehnten Jahrhunderts ist eine Geschichte stetigen Rückschritts, während im Ausland mit echt wissenschaftlichem Geiste die unumstößlichen Grundlagen freier Forschung und freier Wissenschaft gelegt wurden. Tief krank ging schon Deutschland in den unglückseligen dreißigjährigen Krieg hinein, bis zum Tode erschöpft war es am Ende desselben; er entvölkerte es und zerrüttete den nationalen Wohlstand. Die Deutschen mußten nach dem Kriege gewissermaßen ihr Land erst wieder gewinnen, von vorn die Kulturarbeit anfangen; Ackerbau, Handel und Verkehr lagen danieder, die Menschheit war verwildert und zuchtlos. Das französische Wesen war die strahlende Sonne, welche das dürre Erdreich fruchtbar machen sollte; alle Krankheiten der überfeinerten, verkünstelten und unnatürlichen französischen Kultur drangen in Deutschland ein. Franzosen leiteten die Erziehung deutscher Fürstenkinder; und deutsche Jünglinge suchten in Frankreich eine höhere Ausbildung zu erlangen. Mit dem schwindenden Machtbewußtsein schwand auch der letzte Rest der Vaterlandsliebe und des volkstümlichen Selbstgefühls; der Absolutismus der Fürsten dagegen nahm immer mehr zu, der Glanz und die Allmacht Ludwigs XIV. wurde das verlockende Vorbild für sie. — Der **Feudalismus** feierte seine Triumphe; der Staat war das persönliche Eigentum des Fürsten von Gottes Gnaden. Wohl gab es einige treffliche Fürsten, wie Ernst der Fromme von Gotha, der große Kurfürst von Preußen, Friedrich d. Gr., Joseph II., aber die Mehrzahl der deutschen Fürsten kannte kein höheres Ziel, als die kommödiantenhafte Nachäffung der französischen Prachtliebe, Verschwendung und Lüderlichkeit. Und neben dem fürstlichen Absolutismus steht der kirchliche! In der Gesellschaft vollzog sich eine schroffe Gliederung nach Rang und Stand bis in die untersten Schichten

hinein; der erwerbende Stand, das Handwerk und selbst die Kaufmannschaft kamen in Mißachtung. Der niederste Schreiberdienst galt selbst für ehrenvoller als selbständige Arbeit und wurde von Bauern und Bürgern am liebsten für ihre Söhne erstrebt. Abgeschnitten von jedem politischen Leben, unvermögend, an der in die lateinische Sprache eingezwängten Gelehrsamkeit teilzunehmen, zurückgewiesen von der französierenden vornehmen Welt, von der Waffenführung ausgeschlossen, zog sich der Bürger in seine vier Wände zurück; der Ackerbau wurde wieder die oberste Erwerbsquelle, aber seine Erzeugnisse fanden infolge der verminderten Bevölkerung der Städte schlechten und unlohnenden Absatz, auch der Geldmangel drückte die Preise, nur langsam hoben sich Ackerbau und Viehzucht. Die Unterthänigkeit der Bauern nahm immer mehr zu; nur in wenigen Gegenden erhielten sich Freibauern als kleine Grundbesitzer, die meisten Bauern waren Hörige, in allem abhängig von ihrem Gutsherrn. Das Fürstentum dagegen machte nach dem Kriege bedeutende Fortschritte; alle Beschränkungen fielen weg, und der Absolutismus (Feudalismus) trat allmählich vollständig in Erscheinung. Glücklich die Staaten, in denen unter solchen Verhältnissen gewissenhafte Regenten das Scepter führten; rühmend sei anerkannt, wie viel sie leisteten, wie eifrig sie Mittel und Wege suchten, um zu helfen.

5. Das Emporkommen des Pietismus ist nur eine andere Bethätigung derselben Grundstimmung, welche einen Teil der Zeitgenossen damals der eindringenden fremden Philosophie entgegenbrachte; sie haben beide den gemeinsamen Ursprung und das gemeinsame Ziel, nämlich Unzufriedenheit mit dem kirchlichen Dogmatismus und Bekämpfung desselben, nur daß der Pietismus das Hauptgewicht auf Befreiung und Befriedigung des Gemüts, die beginnende Freigeisterei auf Befreiung und Befriedigung des denkenden Erkennens legte. Gleichzeitig mit dem Auftreten des Pietismus machten sich die Einwirkungen der englischen, französischen und niederländischen Philosophen in Deutschland geltend, und fanden dieselben hier einen empfänglichen Boden; in überraschend schneller Frist bringt Deutschland selbst bereits in Leibniz einen Philosophen hervor, welcher die philosophischen Gegenstände in wirklich gemeinverständlicher Sprache behandelte und dadurch bei den gebildeten Ständen unseres Vaterlandes wieder Sinn und Verständnis für die höchsten Lebensfragen erweckte. Damit nahm man hier wieder die großen Reformationsideen auf, welche in der Mitte des 16. Jahrhunderts abgebrochen worden waren, um sie mit Benutzung der im Auslande unterdessen ausgebildeten Ideen fortzubilden. Die Lebensfrage der Wissenschaft in Deutschland war die Abwerfung des theologischen Jochs, welches bis gegen Ende des 17. Jahrhunderts auf ihr lag; der Pietismus hatte dies nicht vermocht, denn er wurzelte einseitig im Gemüt und entartete ohne die zügelnde Zucht des Geistes in eine empfindelnde Frömmelei. Immer

mehr machten sich die Strömungen des freien Geisteslebens in England, Frankreich und Holland auch in Deutschland bemerkbar; Bacon, Locke, Descartes und Spinoza gewinnen in Deutschland zahlreiche Anhänger und hinterlassen die nachhaltigsten Spuren.

Leibniz (1646—1716) baute auf dem von Descartes, Spinoza und Locke gelegten Fundamente weiter und suchte die in ihm sich noch befindenden Gegensätze zu beseitigen und Empirismus und Rationalismus zu vereinigen; er war während seines ganzen Lebens von dem Streben nach einer sicheren Methode des Denkens erfüllt, hat dieselbe aber niemals vollständig ausgebildet. Obwohl er dabei wesentlich von Descartes beeinflußt wird und die mathematische Deduktion in den Vordergrund stellt, so will er doch auch der Induktion ihr Recht gewahrt wissen. Anfangs stand Leibniz der cartesianischen und spinozistischen Welt- und Lebensanschauung nahe; aber im Laufe seiner geistigen Entwicklung wurde er in seinen Anschauungen und Ideen immer selbständiger und entfernte sich dabei immer mehr besonders von Spinoza; ja die kirchlich-religiöse Anrüchigkeit der Lehre des Spinoza bestimmte sogar den klugen und berechnenden Weltmann, zuletzt in das Verdammungsurteil derselben einzustimmen und treibt ihn an, dessen „gottlosem System" sein eigenes als besseres gegenüberzustellen. Während bei Spinoza Gott die einzige Substanz ist, schreibt Leibniz auch dem Einzelwesen Substanzialität zu. Alles ist nach ihm beseelt, alle Thätigkeit der Substanz ist Seelenthätigkeit; die Bewegung ist nur ein Resultat der Seelenthätigkeit. Alle Ideen sind in der Seele von vornherein mehr oder minder klar vorhanden; es kommt nichts in sie hinein, was nicht in ihr vorgebildet ist. Die Grundlagen aller Wirklichkeit sind die Monaden, die Einzelwesen; die Seele ist eine Monade; es giebt unendlich viele unter sich verschiedene Monaden, und unendlich viele individuelle Seelen. Die Monaden sind Leben und Thätigkeit und in einer continuierlichen Entwicklung von Vorstellungen begriffen, mit der sich das Leben jeder einzelnen Monade und damit zugleich der gesamte Weltprozeß vollzieht. Die Monaden unterscheiden sich untereinander nur dadurch, daß die einen das Universum klarer und deutlicher vorstellen als die andern; erhebt sich das Leben einer Monade zur bewußten (klaren und deutlichen) Erkenntnis (Vernunft), so heißt sie Geist, der aber immer mit den unbewußten (unklaren und verworrenen) Vorstellungen in Verbindung steht. — Der menschliche Geist hat weder bloß verworrene noch bloß klare und deutliche Vorstellungen, sondern ein Mischung von beiden; jene sind die sinnlichen Erfahrungen, aus denen die thatsächlichen Wahrheiten stammen, diese sind die klaren Begriffe, aus denen die ewigen Wahrheiten hervorgehen. Aber das bloße Haben von Vorstellungen, die Perzeption, muß nach Leibniz von dem Bewußtsein derselben, von der bewußten Aneignung eines Vorstellungsinhaltes durch den denkenden Geist, der Apperzeption, unterschieden werden; die Entwicklung des menschlichen

Geistes besteht nur darin, die Perzeptionen in Apperzeptionen zu verwandeln, d. h. die dunklen Vorstellungen zu klaren zu machen. Aber die sinnlichen Erfahrungen sind bei Leibniz doch etwas anders als bei Locke; denn da Leibniz die Möglichkeit der Einwirkung einer Monade (Substanz) auf die andere leugnet, so konnten ihm auch die sinnlichen Empfindungen nicht Wirkungen der Dinge auf die menschliche Seele, sondern nur innere Erzeugnisse der letzteren sein; der Vorgang der Apperzeption besteht also nur darin, den schon vorhandenen und mit der Erfahrung selbst gegebenen Besitzstand in das klare Bewußtsein zu erheben, sie zu bewußten, aber noch verworrenen Vorstellungen, d. h. zu sinnlichen Erfahrungen zu machen; der denkende Geist erhebt sie dann zu den klaren Begriffen. Nach Leibniz stammen also die Begriffe nicht aus der Außenwelt und ebensowenig aus den sinnlichen Elementen der Vorstellungsthätigkeit, sondern sie bilden einen ursprünglichen, dunklen und unbewußten Besitz des Geistes (Perzeption), dessen sich derselbe in der Apperzeption durch Vermittlung der sinnlichen Erfahrung bewußt wird. In dieser Weise wollte Leibniz den Empirismus mit dem Rationalismus versöhnen; aber vollständig ist ihm dies doch nicht gelungen. — Aus den dunklen und unbewußten Vorstellungen gehen nach Leibniz auch die dunklen und unbewußten Triebe hervor; in den verworrenen Vorstellungen der sinnlichen Erfahrung haben die sinnlichen Begierden ihren Ursprung; und in den klaren und deutlichen Begriffen bestehen die Motive des bewußten, sittlichen Willens. Bei der Herrschaft der dunklen und verworrenen Triebe befindet sich die Seele im Zustande der Unfreiheit, unter der Herrschaft des sittlichen Willens dagegen im Zustande der Selbstbestimmung, der Freiheit. Die Tugend ist die Fertigkeit, mit Verstand zu handeln; in diesem Handeln mit Verstand, in der Selbstbestimmung durch die Einsicht, besteht die Willensfreiheit. Frei handeln heißt also, der deutlichen Erkenntnis folgen; wer sich so selbst bestimmt ist frei, wer durch anderes bestimmt wird, ist unfrei. Jeder Trieb strebt nach Vervollkommnung, die wahre Vervollkommnung des Menschen aber beruht in der klaren und deutlichen Ausbildung seiner Vorstellungen; das Ziel des sittlichen Strebens ist deshalb die Ausbildung des Geistes. Je aufgeklärter ein Geist ist, mit desto größerer Liebe macht er das Wohl der übrigen Geister zu seinem eigenen; deshalb trägt die Tugend auch die Gewähr der Glückseligkeit in sich, zunächst für den einzelnen selbst, indem er durch dieselbe seiner wahren Vollkommenheit zustrebt, sodann für die anderen, indem die Frucht der Erkenntnis die Liebe ist. Weisheit und Tugend sind also Eins, die geistige Aufklärung ist identisch mit der sittlichen; die geistige Kultur ist also die höchste und wesentlichste sittliche Aufgabe, an welcher der Einzelne für sich und für die Gesamtheit gleichmäßig zu arbeiten hat. Damit war der ethische Rationalismus begründet. Gott

ist die schöpferische Ursache der Monade; „die Monade steht zu nichts in einem Verhältnis der Abhängigkeit als zu Gott,“ darum ist die Erkenntnis Gottes Grund und Zweck aller Wissenschaft. Gott ist ein persönliches Wesen mit Verstand und Willen; er ist eine absolute Persönlichkeit. Gott allein ist vollkommen frei, der Mensch dagegen ist durch seinen Körper in der Freiheit beschränkt, denn die Materie ist nur Hemmung der Seelenthätigkeit; in dieser Beschränktheit ist die Grundquelle alles moralischen Übels enthalten. Gott hat wohl die Einzelwesen geschaffen, aber jedem vollkommene Selbstbestimmung zuerkannt, vermöge deren jede Seele in ihrem Körper eine Welt für sich bildet; von dem gegebenen Anfangspunkte aus nehmen alle Monaden mit unausweichlicher Notwendigkeit den von Gott gewollten und von Anfang an festgestellten Entwicklungsgang, so daß in dem Ablauf des einzelnen Geschehens nur mechanische Notwendigkeit herrscht. Gott aber stiftete auch zugleich zwischen Materie und Geist wie zwischen der Bethätigung der verschiedenen Monaden eine durchgreifende Einstimmigkeit (prästabilierte Harmonie). Während Spinoza Gott in der Natur völlig aufgehen läßt, also hier ganz die naturalistische Richtung einschlägt, welche bei oberflächlicher Fassung dem Materialismus die Hand reicht, steht Gott bei Leibniz nach vollzogener Schöpfung isoliert da, denn er ist fertig, hat nichts mehr mit der Welt zu thun und die Welt nichts mehr mit ihm. Der kluge Weltmann suchte aber auch seine religiöse Welt- und Lebensanschauung mit der Kirchenlehre so viel als möglich in Einklang zu bringen; er bekämpfte nichts von ihr, ließ auch nichts ausdrücklich fallen, hielt sich aber an die Kernpunkte des Christentums und schob das Übrige zur Seite oder gab ihm einen rationellen Sinn. Als den Kern der Religion erklärte er die Liebe, d. h. die volle Hingabe an Gott; diese aber beruht wieder auf der Erkenntnis Gottes. Die Religion soll also ganz Sache der Einsicht, der Überzeugung und Gesinnung sein; diese natürliche, vernünftige Religion ist nach Leibniz der Kern aller Religion, ihr lehnt sich die übernatürliche, geoffenbarte Religion an, welche in der Vernunft Gottes begründet und Sache des Glaubens ist. — Da bei Leibniz die Monade ein vollkommen abgeschlossenes Einzelwesen ist, das zu keinem andern Einzelwesen und selbst zu Gott in keinem kausalen Zusammenhang steht, so hat Leibniz den Individualismus auf die Spitze getrieben; indem bei ihm die Willensfreiheit wie die Tugend nur durch die Erkenntnis bedingt ist, so gipfelt das ganze Leben bei ihm im Denken und wird der Intellektualismus bis zur höchsten Vollkommenheit ausgebildet; indem er das Geistige zum Grund aller Dinge und alles Geschehens und die sinnliche Welt zur Erscheinungsform des Geistigen macht, neigt er zum einseitigen Idealismus (Spiritualismus) hin.

Zur Verbreitung der Leibnizschen Philosophie in Deutschland trug wesentlich Christian Wolff (1679—1754) bei, indem er die

von Leibniz in kurzen Abhandlungen, Briefen u. s. w. niedergelegten Gedanken in systematische Form brachte und durch Wort und Schrift verbreitete. Wolff zog aber auch alle neueren Philosophen, namentlich Descartes und Locke in den Kreis seiner Studien und verwertete ihre Gedanken in seinen Schriften; wir finden daher auch manche Abweichungen von Leibniz. — Von besonderer Bedeutung ist die Gestalt, welche Wolff auf dem Grunde der Leibnizschen Philosophie der Psychologie gab. Von einer durchgängigen inneren Beseeltheit und Lebendigkeit der Körperwelt ist bei Wolff keine Rede; allein anderseits zog Wolff alle notwendigen Folgerungen der Erfahrungswissenschaft. Körperwelt und Geisteswelt stehen bei Wolff durchaus unvermittelt nebeneinander; da die Selbständigkeit und Eigenmacht des Geistes völlig unbeeinflußt und ungeschmälert bleiben sollte, so stellen die leiblichen und seelischen Erscheinungen einen toten Parallelismus dar. Die Seele ist ihm ein einfaches Wesen mit Bewußtsein, durch welches sie von den Dingen der Außenwelt Vorstellungen in sich und aus sich erzeugt; den Stoff für diese Vorstellungen liefern die Sinnesempfindungen und die Einbildungskraft, aber die Seele hat die Vorstellung schon dunkel in sich, sie entwickelt sie nur vermittelst der Sinnesempfindungen und der Einbildungskraft, während der Verstand die Quelle für die klaren und deutlichen Vorstellungen ist; die Vernunft giebt Aufschluß über den kausalen Zusammenhang der Dinge und Erscheinungen. Empfindung, Einbildungskraft und Gedächtnis bezeichnen wir als niederes, Verstand und Vernunft als höheres Erkenntnisvermögen. Die Einbildungskraft ist das Reproduktionsvermögen für die sinnlichen Eindrücke; die Vorstellung ist entweder klar oder dunkel, verworren oder deutlich; im oberen Erkenntnisvermögen spielt die Aufmerksamkeit eine große Rolle, denn sie vermag einen Teil der Vorstellungen willkürlich hervorzuheben und dadurch die Vergleichung zu ermöglichen. Neben ihm entwickelt sich aus dem seelischen Bewußtsein, aus dem Vorstellen, das Begehrungsvermögen, welches als sinnliches Begehren im Affekt und als höheres Begehren im Willen zum Ausdruck kommt. Bei dem Willen wirkt aber auch die Erkenntnis mit; sie leitet die Wahl bei der Handlung und bedingt die Freiheit, aber auch die Bestimmtheit des Willens durch die Vorstellungsthätigkeit. Der Mensch soll alles thun, was ihn und seinen Zustand und den aller seiner Mitmenschen vollkommen macht; da aber nur dasjenige unsere Vollkommenheit erhöht, was naturgemäß ist, so bildet die Naturgemäßheit den Kern der Sittenlehre; die Naturgemäßheit des Lebens hat aber zugleich die Glückseligkeit unseres Zustandes zur Folge, daher ist die Glückseligkeit der Grund des sittlichen Lebens. Sie wird durch eine höchstmöglichste Vollkommenheit unserer geistigen und sittlichen Kräfte erreicht; diese ist daher auch das Ziel der Entwicklung des Einzelmenschen und der Menschheit. Da aber die menschliche Seele eine vorstellende Substanz ist, so liegt

ihre Vervollkommnung nur in der Richtung der Klarheit und Deutlichkeit ihrer Vorstellungen. — Die Vervollkommnung des Einzelnen bleibt das höchste Ziel, aber sie ist nur in der Gesellschaft möglich. Wie das ganze 18. Jahrhundert betrachtete auch Wolff Staat und Gesellschaft als Dinge, welche man in Kauf nehmen muß, weil man ohne sie den Zweck der eigenen Vervollkommnung nicht erreichen kann; es ist die Zeit des einseitigen Individualismus. In keinem Lande hat dieses Prinzip eine so kleinliche Durchführung gefunden als in Deutschland. Den Deutschen fehlte eben mit einem nationalen Staate auch das Gefühl für den selbständigen sittlichen Wert des staatlichen Zusammenhangs, und wenn sie im Staate nur eine Maschinerie für die Sicherung von Leben und Eigentum und für die Befriedigung der individuellen Bedürfnisse sahen, so war das in einem Lande entschuldbar, dessen Bewohner die staatliche Macht nur als Polizei kannten. Wolff verlangte aber von dem Staate, daß er vor allem auch für die wertvollste Aufgabe des Individuums, für seine geistige Aufklärung zu sorgen habe; Friedrich der Große war ihm das Ideal eines Fürsten. Einen ähnlichen Compromiß zwischen den gegebenen Zuständen und den Forderungen der Aufklärung vertrat Wolff auch auf dem religiösen Gebiet; er verlangte völlige Vernünftigkeit der Offenbarung, war aber überzeugt, daß die in der Bibel enthaltenen Offenbarungen den vernünftigen Kriterien vollständig entsprechen. Wolff versuchte zu zeigen, daß die Welt zweckmäßig für den Menschen eingerichtet sei, daß alles dem Menschen zum Nutzen dienen solle und dieser den Schöpfer bewundern und preisen müsse. — In der Methode wendet sich Wolff noch mehr der Deduktion zu als Leibniz; er sucht in der Logik nicht nur die Form, sondern auch den Inhalt des Denkens, und er ist in dieser Hinsicht der Extremste unter allen Rationalisten. Und doch kann er in der Ausführung seiner Lehre die erfahrungsmäßigen und durch die Anschauung gewonnenen Elemente nicht entbehren und muß die empirische Erkenntnis als völlig berechtigt neben der rationellen anerkennen, allerdings ist sie ihm die niedere, diese die höhere; über das Verhältnis beider zueinander ist er sich nicht völlig klar geworden. Manchmal schließt er sich, wie in der Psychologie, völlig an Locke an, indem er annimmt, daß der vom oberen Erkenntnisvermögen klar und deutlich begriffene Inhalt aus demjenigen vom unteren hervorgehe. So steht neben der rationellen Psychologie bei Wolff eine empirische, welche beide in ihrem Ergebnissen übereinstimmen. Auf keinem Gebiete menschlichen Denkens, Handels und Glaubens, also weder in der Wissenschaft, noch in der Moral und Religion u. s. w. sollte etwas für richtig und verbindlich anerkannt und angenommen werden, was sich nicht ohne Widersprüche denken und nicht durch völlig zureichende Gründe beweisen lasse; Wolff stellte also die Sätze des Widerspruchs und vom zureichenden Grunde als Hauptsätze der Methode hin.

Die Verbreitung der Leibniz-Wolffschen Philosophie in Deutschland übte einen wohlthätigen Einfluß auf das deutsche Volks- und Geistesleben aus; man kam überall zu der Forderung, daß auf allen Gebieten der Wissenschaft, der Moral, der Religion und der Philosophie nichts für wahr sollte angenommen werden, als was sich ohne Widerspruch denken und durch völlig zureichende Gründe beweisen ließe. Unter der von diesem Grundsatz geleiteten Kritik fiel der ganze Wust der noch vorhandenen scholastischen Scheinwissenschaften und Dogmen wie ein Kartenhaus zusammen; die neue Philosophie setzte an ihre Stelle „vernünftige Gedanken" über Welt, Gott, Seele, Gesellschaft, Staat, Sittlichkeit, Recht und Religion. Man bezeichnet daher diese Zeit des 18. Jahrhunderts als die Zeit der Aufklärung. Wolffs Feinden, zu denen auch Franke gehörte, gelang es, den König Friedrich Wilhelm I. gegen ihn aufzureizen, so daß dieser ihn seiner Professur in Halle enthob, aus Preußen verbannte und die Lektüre seiner Schriften verbot; Friedrich d. Gr., selbst ein Zögling des Jahrhunderts der Aufklärung, rief ihn 1740 wieder zurück; es war der Sieg, den ein aufgeklärter Fürst der freien Forschung über den kirchlichen Obskurantismus verschafft hatte. Friedrich d. Gr. hatte selbst die Wolffsche Philosophie eifrig studiert und daraus den größten Gewinn für die Bildung seiner Weltanschauung, seiner politischen Urteilsfähigkeit und seiner Charakterfestigkeit gezogen. „Ich bitte sehr," schrieb er an einen Konsistorialrat, „sich um des Wolffen Mühe zu geben. Ein Mensch, der die Wahrheit sucht und sie liebet, muß unter aller menschlichen Gesellschaft wert gehalten werden."

6. Der Pietismus, die Leibniz-Wolffsche Aufklärung und der englisch-französische Deismus, der Rationalismus und der Naturalismus zusammen schufen eine Popularphilosophie, welche sich nur den im praktischen Leben anwendbaren Teilen der Philosophie zuwandte. Sie will nicht die Wahrheit suchen, denn sie hat sie; sie will sie nur verbreiten. Sie will die menschliche Glückseligkeit befördern und ist überzeugt, daß diese nur aus der Selbsterkenntnis des Menschen erwachsen könne; ihr Ideal ist die behagliche, im Genusse der Aufklärung sich wohl abrundende Existenz des Einzelnen. Die Probleme des öffentlichen Lebens liegen ihr fern; von der sittlichen Bedeutung des Staates hat sie keine Vorstellung. Sie will nur aus der erfahrungsmäßigen Kenntnis vom allgemeinen Wesen des Menschen Belehrung geben, wie er so aufgeklärt und so glücklich wie möglich werden kann; sie vertritt den Eudämonismus in seiner reinsten Form, als dessen typischer Vertreter Basedow gilt. Die Absichten der Popularphilosophen waren zum größten Teile die besten und edelsten; sie schrieben wirklich aus dem inneren Bedürfnis, das Volkswohl zu fördern. Der Kampf gegen die Vorurteile und die darauf beruhenden Institutionen, welchen sie führten, war ein durchaus berechtigter, und ihr Verdienst war es, daß sie die deutschen Geister

aus ihrer lokalen Beschränktheit emporrissen. Das Verständnis für das nationale Staatsleben fehlte ihnen völlig; sie zogen den Kosmopolitismus groß; aber sie bildeten den Sinn für das rein Menschliche und die Achtung vor den Menschen in jeder Gestalt mit so edlem Eifer aus, daß nur auf dieser Grundlage sich jenes Ideal der Humanität erheben konnte, welches Lessing so hochhielt. Wie die gleichzeitigen Encyklopädisten in Frankreich dadurch an der Aufhellung des Jahrhunderts arbeiteten, daß sie keine Seite des praktischen Lebens übergingen, ohne den Versuch zu machen, dieselbe einer philosophisch-kritischen Erörterung zu unterziehen, so sollte auch im Sinne der deutschen Aufklärungsphilosophie alle Spekulation die Aufgabe haben, das Leben des Einzelnen, des Staates und des Menschengeschlechtes nicht nur zu begreifen, sondern auch dasselbe nach den Forderungen einer geläuterten Vernunfterkenntnis zu gestalten. Deshalb legte sie auch den Schwerpunkt auf die Moral; sie galt ihr als die wahre praktische Religion. In England hatten sich am Anfang des 18. Jahrhunderts die moralischen Wochenschriften herausgebildet, welche, frisch aus dem Leben gegriffen und gesund in Gesinnung und Anschauung, auf die gesamten sittlichen und geistigen Zustände Englands von dem tiefstgehenden Einfluß gewesen waren; auch in Deutschland fanden diese Wochenschriften Nachahmung, und obwohl sie das englische Vorbild nicht erreichten, haben sie doch auch hier segensreichen Einfluß auf die allgemeine Volksbildung ausgeübt. — Die Popularphilosophie wandte sich auch gegen die Orthodoxie und das herrschsüchtige Kirchentum und rief eine neue Bewegung auf dem Gebiete der religiösen Weltanschauung hervor. Solange die Orthodoxie eine herrschende, bindende Macht war, konnte dem denkenden Geiste auf dem Gebiete der Religion entweder nur eine formelle Thätigkeit übrig bleiben, oder er bildete sich seine philosophische Weltanschauung neben der kirchlichen und ließ beide nebeneinander hergehen. Die Orthodoxie machte die Zugehörigkeit zur Kirche von der Anerkennung der Kirchenlehre abhängig und stellte damit einerseits die Auffassung der Religion mit dem Verstand in den Vordergrund und vernachlässigte anderseits die Auffassung mit dem Gemüt und die praktische Seite des Christentums; damit rief sie sowohl den Pietismus, der das letztere betonte, als den Rationalismus hervor, der die verstandesmäßige Auffassung der Dogmen wirklich durchführen und zugleich die praktische Seite des Christentums berücksichtigt haben wollte. Mit dem Fortschritt auf dem Gebiete der Wissenschaften konnte es gar nicht ausbleiben, daß man auch die Religion, resp. die Theologie in die wissenschaftliche Betrachtung hereinzog und Wissen und Glauben in Einklang zu bringen suchte. Zunächst ließ man die kirchliche Glaubenslehre unbehelligt, stellte aber die Prüfung und Erklärung des biblischen Textes ausschließlich unter den Standpunkt der weltlichen Philologie; dann bekämpfte man die Kirchenlehre, hielt aber an der Offenbarung fest,

da sie, wie man annahm, mit den Ergebnissen der freien Vernunftforschung übereinstimme und nur eine Ergänzung und Bekräftigung des menschlichen Denkens sei; endlich aber schritt man zur Kritik und Verneinung der Offenbarung selbst vor. Spinoza hatte auf das Quellenstudium, auf die freie und kritisierende Thätigkeit auf dem Gebiet der Religionswissenschaften hingewiesen und die Bibelkritik begründet. Unter dem Einfluß der Philosophie von Leibniz und Wolff und des Deismus schritt man nun auf diesem Wege fort; man kritisierte die geoffenbarte Religion mit dem Maßstabe der Vernunftreligion, indem man zunächst nicht etwa die Thatsächlichkeit der in der Bibel erzählten wunderbaren Ereignisse bestritt, sondern sie nur durch eigentümliche Auslegung als ganz natürliche Thatsachen zu begründen suchte. Darin besteht das eigentliche Wesen des theologischen Rationalismus; er will den religiösen Glauben von mystischen und phantastischen Zuthaten reinigen, die Religion des Glaubens durch eine Religion der Moral ersetzen und das Ethische als dasjenige ergreifen, was, weil es aus der Natur des Menschen hervorgeht und daher für alle Menschen verbindlich ist, aller Religion den eigentlichen Wert verleiht. Man bestrebte sich also, unter Zurückdrängen des rein Dogmatischen, das Gemeinsame in den Lehren der verschiedenen Religionen und Konfessionen hervorzuheben und den rein menschlichen Wert jedes Religionsbekenntnisses nach dem Maßstabe des Sittlichen zu messen; den eigentlichen Kern aller wahren Religiosität fand man also in der Humanität, der Sittlichkeit. Neues Leben erwachte auf dem Gebiete der Theologie; Bibelstudium, Studium der Konzilien, der päpstlichen Dekrete, der Werke der Kirchenväter traten in den Vordergrund. Man suchte die richtige Textgestalt der Bibel herzustellen, schuf so die biblische Textkritik und forderte für die historisch-kritische Auslegung der biblischen Bücher aus dem Geiste der Zeit, in welcher sie entstanden sind, Untersuchungen über Veranlassung und Zweck einer Schrift und über den innern Bau und die Anlage derselben. Reimarus schrieb von diesen Gesichtspunkten aus seine Schriften, von denen Bruchstücke von Lessing unter dem Titel „Wolfenbüttler Fragmente eines Ungenannten“ veröffentlicht wurden. Reimarus ist gläubiger Deist; von diesem Standpunkte aus weist er sowohl den Materialismus, als auch den Pantheismus zurück, aber er erklärt auch jede positive Offenbarung für unmöglich, unwahr und unnötig, weil die zweckmäßige Einrichtung der Welt die einzige und völlig genügende Offenbarung Gottes sei; in den historischen Religionen sieht er nur Erzeugnisse priesterlichen Truges, erfunden, um das Volk in der Täuschung zu erhalten und dadurch zu beherrschen. Für die geschichtliche Entwicklung der Religion hatten die Aufklärer, welche die natürliche, die Vernunft-Religion im Volke verbreiteten, überhaupt kein Verständnis. So lange der Rationalismus an dem Vorstellungsinhalte der Religion Kritik übte, die historischen Bestandteile derselben

auf ihre geschichtliche Richtigkeit und Glaubwürdigkeit und die spekulativen Lehren auf ihre Haltbarkeit prüfte, war er im Recht; aber Unrecht hatte er, wenn er die Bedeutung des Glaubens für das religiöse Gefühl verkennt und übersieht und wenn er eine Religion sucht, die ausschließlich das Denken befriedigen soll und vom Anteil des Gefühls und der Phantasie nichts wissen will. Die Vernunfttheologie des Rationalismus beweist das Dasein Gottes aus theoretischen und praktischen Gründen. Aus der Bedingtheit und Zufälligkeit des Wirklichen in der Natur schließt sie auf das Dasein eines unbedingten und notwendigen Wesens, und aus der Einheit des Selbstbewußtseins auf die Einfachheit und aus dieser auf die Unsterblichkeit der Seele; das Verlangen nach fernerer Entwicklung des im Menschen Angelegten und die Forderung der ausgleichenden Gerechtigkeit setzen ein zukünftiges Leben und einen Richter nach dem Tode voraus. Allen diesen Bestrebungen war aber die gemeinsame Tendenz eigen, der Philanthropie, Humanität und Toleranz zu dienen, dieselben auf dem Wege des Schrifttums zu verbreiten und so die Aufklärung und Veredlung der Zeitgenossen zu fördern.

7. Diese verschiedenen Strömungen in der Wissenschaft, namentlich in der Philosophie, machten ihren Einfluß auf das deutsche Geistesleben, wie es in der schönen Litteratur zum Ausdruck kam, mehr oder minder geltend; eine tiefgehende, revolutionäre Bewegung und Gärung ergriff die Geister und schuf Gegensätze, wie sie schon in Klopstock und Wieland hervorgetreten waren. In dieser „Sturm- und Drangperiode" sollte auch in der Litteratur der Autoritätsglaube und mit ihm auch in den Sitten und Einrichtungen der bürgerlichen Gesellschaft alle Beschränkung beseitigt werden; nur das eine Gesetz sollte gelten, das die Natur gesetzt oder das Genie sich selbst gegeben hätte. Was jener Zeit so fühlbar gebrach und wozu die überragenden Geister der Epoche den Weg wiesen, das war eine freie und allseitige Ausbildung des innern Menschen, der Persönlichkeit. Seit dem Untergange der antiken Kulturwelt hatte die in die Breite wachsende, immer verwickeltere Formen annehmende Kultur dies Ideal auf entgegengesetztem Wege zu verwirklichen gesucht; der Humanismus, die Erneuerung der Antike, die Wiederbelebung des klassischen Altertums, bildete den einen, die Reformation, die Erneuerung des Christentums in seiner Reinheit, den andern Weg; beide, unfertig und international, hatten nicht zum Ziel geführt; Orthodoxie, einseitiger Idealismus, Mystizismus und Pietismus waren aus ihnen hervorgegangen. Ein neuer Weg wurde durch die aufstrebenden Naturwissenschaften angebahnt; aber auch sie konnten in dem unfertigen Zustande, in dem sie sich noch befanden, noch nicht das rechte Ziel angeben; einseitiger Realismus, Pantheismus, Naturalismus, Materialismus und Rationalismus entwickelten sich auf dieser Basis. Allmählich bildete sich aus der Vereinigung der verschiedenen Richtungen, aus den durch

Humanismus, Reformation und Naturwissenschaften gegebenen Anschauungen ein neues Geistesleben heraus, das man als Neuhumanismus bezeichnet, weil in ihm die edelsten Früchte des klassischen Altertums im nationalen Geiste verarbeitet und das eigentliche Humane des Humanismus in der deutschen Litteratur niedergelegt wurde. Von dem alten Humanismus unterscheidet sich der Neuhumanismus auch noch dadurch, daß er auch die Geistesschätze der neueren Nationen heranzog und als Bildungsstoff verwertete. Noch unvermittelt stand jedoch dem Neuhumanismus, allerdings nicht feindlich, der Realismus zur Seite, der im Rationalismus zur Geltung kam, welcher eine Versöhnung zwischen Wissen und Glauben erstrebte, dabei aber die Grenze überschritt, indem er alles aus natürlichen Vorgängen erklären und so dem Glauben eigentlich nichts übrig lassen wollte; man übersah dabei, daß sich das Übersinnliche nicht in Verstandesbegriffe fassen läßt. Zu dem überlieferten Kirchenglauben nahmen sowohl der Neuhumanismus als der Rationalismus eine ablehnende Stellung ein. In dem klassischen Altertum sah man eine Vernunftreligion, zu der es keiner übernatürlichen Offenbarung und keiner Kirchenlehre bedurfte; so drang auch von hier aus ein neuer Geist in die Gebildeten, der dem Kirchentum entgegengesetzt war. Die Abneigung gegen Kirchentum und Glaubenszwang, der Gedanke der religiösen Duldung und der Geistesfreiheit, der Glaube an die Wahrheit der christlichen Sittenlehre, an Gott und Unsterblichkeit verbreiteten sich unter den Gebildeten und von hier aus im Volk. Es entstand durch dieses neue Geistesleben, das sich natürlich erst allmählich herausbildete und in dieser Periode noch nicht zur vollen Entfaltung kam, ein allgemeines Interesse, die Welt und den Menschen zu erforschen, die Menschen aufzuklären, zum vernünftigen Erkennen, zum Nachdenken über die Dinge des menschlichen Lebens nach Maßgabe ihrer Wichtigkeit für und ihres Einflusses auf die Bestimmung des Menschen zu führen; man wollte den Menschen sittlich frei und glücklich machen. Die Rechte des Individuums, welche demselben als einem Menschen zukommen, wurden geltend gemacht; die Lebensaufgabe desselben wurde nur mit Rücksicht auf die Glückseligkeit, das Wohlbefinden des Einzelnen bestimmt (Individualismus, Utilitarismus).

8. Alle diese Gegensätze, diese verschiedenen Strömungen und Kämpfe kamen nun bei unsern großen Dichtern zum klaren Ausdruck. All der Idealismus, die Begeisterung und das Gläubig-Hoffnungsvolle, das in der bürgerlichen Welt lebte und sich hier zu einem starken und tiefen Gefühlsleben zusammengeschlossen hatte, wirkte in der Seele Klopstocks; seine Lyrik erwächst aus der lebendigen Empfindung des Ewigen, des Rein- und Allgemein-Menschlichen; sie verkörpert die Ideale und Gefühle, die in der bürgerlichen Welt lebten, den gesteigerten religiösen Ernst, der eben in dem Kampfe gegen die starren kirchlichen Dogmen, gegen das veräußerlichte

Christentum sich offenbarte, und alle die sittlichen, nationalen und patriotischen Gefühle und Stimmungen, die im Bürgertum lebendig waren, — sie ist Gefühlspoesie. Wieland räumt der Phantasie ihre Rechte ein; er ist keine feste Natur, sondern schwankt beständig zwischen Gegensätzen, die er nicht auflösen und in ein organisch-einheitliches Ganzes aufgehen lassen kann. Der rechte und echte Sohn der Aufklärung, der ganz in ihr wurzelt und ganz von ihr beherrscht wird, ist Lessing (1729—1781). In seiner philosophischen Weltanschauung schloß er sich teils an Leibniz, teils an Spinoza an; seine religiösen Überzeugungen wurzeln in den Ideen Spinozas und des englischen Deismus, er setzt aber im Anschluß an Leibniz an die Stelle der rein naturalistisch-mechanischen wieder die geschichtliche Weltbetrachtung und übertrug den Begriff der geschichtlichen Entwicklung auch auf die Religion, so daß er sich dem Theismus nähert. Das wahre Wesen der Religion fällt bei ihm mit der Sittlichkeit zusammen; und wenn er die reine Religion von den historischen Religionen unterscheidet, so versteht er unter letzteren die geschichtlichen Formen, in die mehr oder minder entstellt oder verstümmelt der wahre religiöse Gehalt sich kleidet. Aus diesem Gesichtspunkt unterscheidet er die Religion Christi, d. h. die Religion, welche Christus selbst als Mensch in Frömmigkeit und Menschenliebe übte, von der christlichen Religion, welche Christus als göttliches Wesen anbetet; die verschiedenen Formen der Religion faßte er als Stufen der geistigen Entwicklung des Menschengeschlechts zu immer höherer Vollkommenheit auf. Als die Aufgabe alles Geschehens erschien ihm die vollkommene Klärung und Verdeutlichung aller Vorstellungen; und für jede Stufe in der Erreichung dieser Aufgabe gab es für ihn eine gewisse Wertschätzung. Diese Überzeugung ist in poetischer Verklärung im „Nathan" zum Ausdruck gebracht, in welchem Bekenner verschiedener historischer Religionen sich zusammenfinden in dem Anspruch, im Alleinbesitz der Wahrheit zu sein, sich zuletzt aber doch als Glieder der großen Menschengemeinschaft erkennen; dadurch giebt Lessing dem Gedanken Ausdruck, daß dasjenige, was die Menschen eint, höher steht als das, was sie trennt, daß das gemeinsam Menschliche, das Sittliche höher zu schätzen ist, als das historisch Gewordene, das Dogmatische, daß nicht der Glaube und der kirchliche Lehrbegriff, sondern einzig die sittliche Kraft, die Lauterkeit der Gesinnung, die werkthätige Liebe das Wesen und Leben der Religion sei. In der „Erziehung des Menschengeschlechts" stellt er die Geschichte der Menschheit als eine Geschichte der religiösen Entwicklung dar, und da letztere einen Plan offenbart, nach welchem das Menschengeschlecht von Gott wirklich erzogen wird, so wird ihm die ganze Weltgeschichte zu einer Art Geschichte der göttlichen Pädagogie der Menschheit. Er kann von diesem Standpunkt aus das biblische Christentum noch nicht als das höchste und vollkommenste Stadium dieser Entwicklung ansehen,

sondern blickt hoffnungsvoll der Zukunft entgegen, die uns in den „Elementarbüchern des Neuen Bundes" versprochen wird und welche das „neue ewige Evangelium" bringen wird. Er wendet sich sowohl gegen den deistischen Rationalismus als gegen den Orthodoxismus; der erstere verwirft das biblische Christentum, weil er dessen Form nicht billigen kann, der letztere erkennt das Christentum nur in dieser Form an, beide vergessen, daß das Christentum als eine historische Erscheinung etwas anderes ist als dieser tote Buchstabe. Das Christentum war älter als die Bibel; sie ist das Dokument nicht des Christentums, sondern einer bestimmten Entwicklungsphase desselben und zwar derjenigen, welche diese Religion in den ersten Jahrhunderten nach dem Leben ihres Stifters angenommen hatte. Es liegt aber im Begriffe der Entwicklung, daß sie bei dieser Phase nicht stehen bleiben kann; denn wenn die Formen des geistigen Lebens, in welchen das Christentum sich damals darstellte, zerfallen sind, so kann man sie nicht künstlich aufrecht erhalten. Die fortschreitende Erkenntnis der Wahrheit sieht Lessing als eine fortschreitende Fortbildung und Vertiefung des Christentums an; „das Christentum," sagt er, „geht seinen ewigen allmächtigen Schritt, und Verfinsterungen bringen die Planeten nicht aus ihrer Bahn. Aber die Sekten des Christentums sind die Phases derselben, die sich nicht anders erhalten können als durch Stockung der ganzen Natur." Im Judentum erzieht Gott die Menschen durch unmittelbare sinnliche Strafen und Belohnungen; im Christentum treten an deren Stelle die Strafen und Belohnungen eines übersinnlichen Lebens, für welches eine innere Reinigkeit des Herzens die Vorbedingung ist; in der weiteren Entwicklung derselben in der Zukunft soll aber an diese „Eigennützigkeit des menschlichen Herzens" diejenige Reinigkeit des Herzens treten, welche die Tugend um ihrer selbst willen liebt. Dieses neue Evangelium ist die Verwirklichung des reinen und freien Menschentums, der großen Idee der Humanität. Mit Recht kann man daher Lessing als den Vater des deutschen (sittlichen) *Idealismus* und den Begründer der historischen Weltanschauung betrachten. Damit aber gab Lessing der deutschen Aufklärung einen andern Charakter, als ihn die französische hatte; diese war revolutionär, die deutsche sollte reformatorisch sein. In Lessing kam der unbestochen-unbestechliche Wahrheitsdrang, der rastlose Forschergeist, der feste Wille, keiner bloßen Autorität sich zu beugen, und das tiefste Gefühl der Selbstverantwortlichkeit zum klaren Ausdruck; er stellt sich der ganzen Welt entgegen und unterzieht diese einer unerschrockenen Kritik. Die Autorität aller Autoritäten ist ihm nicht mehr die Bibel, vor welcher die Kritik Luthers jäh verstummte, sondern der menschliche Verstand; damit gab er dem deutschen Volke die Fähigkeit, seine neugewonnene geistige Bedeutung klar zu erkennen und deutlich deren Ursachen zu begreifen. Und erst aus dieser klaren Erkenntnis heraus gewinnt unsere Litteratur und Kultur in der Folge-

zeit die Kraft, sich völlig auf eigene Füße zu stellen und den jahrhundertalten Geist der bloßen Nachahmung entschieden zu überwinden.

9. Wir stehen am Ende eines Zeitraumes, der die mannigfaltigsten Bewegungen auf dem Gebiete des geistigen Lebens in sich schließt, die aber, so verschieden sie auch in ihren Anfangs- und Endpunkten sind, doch alle darauf hinausgehen, den Menschen aus den Fesseln der mittelalterlichen Scholastik zu befreien und ihm die wahre Aufklärung zu bringen. Es ist menschlich, daß man dabei nicht sofort den rechten Weg fand, sondern auf mancherlei Irrwege geriet, bald nach links, bald nach rechts; so mannigfaltig auch diese sind, auch sie haben eins gemeinsam, nämlich das, daß man mit dem Verstande alles erfassen wollte, in Wissenschaft und Kunst die Menschen, Dinge und Erscheinungen nur vom Standpunkte des gesunden Menschenverstandes behandelte, Gemüt und Phantasie aber leer ausgehen ließ. Im Verstand und seiner Bildung suchte man die Menschenwürde; wer sich auf diese Stufe nicht erhob, konnte auf den Namen Mensch im wahren Sinne des Wortes keinen Anspruch machen. Nur ein kleiner Teil der Menschheit genoß in dieser Zeit eine geistige Bildung und hätte also Anspruch auf Menschenbewußtsein und Menschenwürde machen können; der größte Teil war eine ungebildete Masse. Jener kleine Teil gebrauchte aber die bevorzugte Stellung, die ihm durch die Geburt und nicht durch eigene Arbeit zugewiesen worden war, um seine Macht zu Gunsten eines ausgeprägten Egoismus zur Geltung zu bringen; das wahre Menschenbewußtsein und die wahre Menschenwürde blieben ihm fremd. Das Volk seufzete nach wie vor unter leiblichem und geistigem Drucke; auch in den besser regierten Staaten lasteten auf Wirtschaft und Handel noch drückende Fesseln. Der Wohlstand hatte seit dem westfälischen Frieden wieder zugenommen, dennoch galt Deutschland im Vergleich mit den andern Weltstaaten mit Recht für ein armes Land; große Vermögen waren nicht vorhanden, ein mäßiger Teil des Bürgerstandes saß in behäbigen Verhältnissen, während die Menge der Stadtbewohner wie die Landleute ein sehr bescheidenes Dasein mit geringem Verdienste führten und viele in Armut lebten. Das Volk lechzte nach Befreiung von dem schweren Druck einer entarteten Kultur, vom Feudalismus und vom Kirchentum; die wenigen Menschen, welche sich zum wahren Menschenbewußtsein und zur wahren Menschenwürde erhoben hatten, glaubten durch Rückkehr zum Naturzustand und durch Entwicklung des Verstandes in den Individuen die Gesellschaft umgestalten zu können. Das alles sollte mechanisch wie nach mathematischen Regeln geschehen und alles nach dem einen Ziel der Nützlichkeit oder Glückseligkeit hingelenkt werden. Der Begriff einer organischen Entwicklung des Kulturlebens war den meisten Philosophen dieser Zeit fremd, denn es fehlte ihnen das Verständnis des Zusammenhangs zwischen den mannigfachen Gliedern des gesellschaftlichen Organismus; der

logische und klar denkende Verstand war der einzige Rettungsanker für sie. Im Mittelpunkte alles Lebens in der Welt stand das Individuum, das nach Glückseligkeit strebte; es herrschte der Individualismus bei den Philosophen wie in der Gesellschaft. Die Ideen des Fortschrittes konnten bei der großen Masse, welcher Erziehung und Bildung fehlte, kein Verständnis finden; als aber einzelne Bruchstücke dieser Ideen bei ihr Boden gewannen, da war eine politisch-soziale Revolution die Folge. Das war der Anbruch der neuesten Zeit mit neuen Bestrebungen und neuen Zielen. Die kräftigsten Keime dazu waren aber schon vorhanden und hatten in dem Dichterphilosophen Lessing bereits eine hohe Stufe der Entwicklung erreicht. Die Entwicklung ging allerdings langsam, sehr langsam vor sich; ja unter dem Nachfolger Friedrichs d. Gr., Friedrich Wilhelm II., dessen ritterlich-religiöse Anlage der Sinnlichkeit und der Phantasie erlag und zur frivolen Bigotterie ausartete, kam es zum Rückgang; die Leitung der geistlichen und kulturellen Angelegenheiten übernahm (1788) an Stelle des Ministers von Zedlitz, der unter Friedrich d. Gr. die aufgeklärten Ideen vertreten hatte, der bigotte Wöllner. Alsbald erschien ein Erlaß, der den Geistlichen befahl, sich in ihrer Amtsführung streng an den alten Lehrbegriff zu halten; bald folgte eine Zensurvorschrift, welche die Freiheit der Presse aufhob. So sank auch Preußen wieder von der Stufe, auf die es Friedrich gehoben hatte, herab; damit aber fehlte dem Reich der Führer. Das Reich selbst war kein Staat, keine Einheit, die dem einzelnen fühlbar und sichtbar gewesen wäre; das deutsche Vaterland war ein leerer Begriff, weil ihm die leibliche Anschauung fehlte. Daher fehlte auch das Nationalgefühl; es fehlten die nationalen Ideale, an deren Stelle die allgemeinmenschlichen traten. Die Deutschen setzten ihren Stolz darein, Weltbürger zu sein.

10. Das Zeitalter der Aufklärung nahm in Deutschland infolge seines s t a a t l i c h e n L e b e n s eine ganz bestimmte Färbung an; Deutschland, das seit den Tagen der Reformation kein großes öffentliches Leben mehr führte, dessen Macht zerfallen und dessen nationaler Stolz gebrochen war, auf dessen Volk der Druck des Absolutismus schwer lastete und jedes Selbstbestimmungsrecht unterdrückte, nahm die fremden Ideen auf, verarbeitete sie in seinem Kultur- und Geistesleben, aber es raffte sich nicht zum Handeln auf. Die äußeren Zustände waren so schlecht wie möglich; man besaß kein Interesse mehr für das Gemeinwesen und suchte alles Glück in der Familie. Nur einzelne Fürsten weckten vorübergehend das Volksbewußtsein und den nationalen Stolz, schlossen sich offen und rückhaltslos der Aufklärung an und beschützten und förderten sie; aber auch sie haben diese Richtung des Kultur- und Geisteslebens zu keiner nationalen gemacht. Im Norden Deutschlands war Brandenburg-Preußen ein mächtiger Staat geworden, dessen kulturelles und geistiges Leben sich unter dem großen Kurfürsten und den ersten Königen immer mehr entwickelte; Friedrich I.

wollte mit Gewalt sein Land und sein Volk auf eine höhere Kulturstufe heben, den Wohlstand und die Bildung fördern; schroff in seinem Wesen, war er innerlich wohlwollend und hatte einen klaren Blick in praktische Verhältnisse, für das Nützliche in allen Gestalten. Das Wohl des Einzelnen und des Staates in innige Verbindung zu bringen und zu fördern, war das Ziel seiner Bestrebungen, darauf gingen alle seine Handlungen hinaus; der Grundsatz der allgemeinen Nützlichkeit, der Berücksichtigung des realen Lebens, den die Philosophie verfocht, war ganz der seine. Er wandte daher seine Aufmerksamkeit sowohl der Erzeugung von Werten, als der leiblichen Wohlfahrt, der Volksgesundheit und Armenpflege, wie auch der Volksbildung zu; der Samen, den er gestreut, keimte unter seinem Sohn und Nachfolger und entwickelte sich zum fruchttragenden Baume. — Kant bezeichnet das Zeitalter der deutschen Aufklärung auch als das Zeitalter Friedrichs des Großen; und das mit Recht, denn wenn auch Friedrich d. Gr. sein ganzes Leben hindurch den Bewegungen der deutschen Bildung fremd und teilnahmlos gegenübergestanden hat, so ist er doch der mächtigste und nachhaltigste Förderer und Mehrer derselben gewesen. Er hatte selbst die französische, englische und deutsche Aufklärungsphilosophie durch Studium und Verkehr mit Voltaire u. a. genossen, und es ist sein unvergängliches Verdienst, die bisher verfolgten und unterdrückten Gedanken in Staat und Kirche zur herrschenden Macht erhoben zu haben; die Regierungsgrundsätze aber, welche er sich aus den Anregungen der ihm überkommenen Aufklärungsphilosophie gezogen hatte, wurden die Antriebe und Bedingungen jener gewaltigen Thaten und Ereignisse, welche ganz Deutschland umgestalteten und verjüngten und die deutsche Geistesgeschichte des 18. Jahrhunderts zu einer der glänzendsten Epochen in der Geschichte der Menschheit machten. Wie die Deisten, so faßte auch Friedrich das Christentum lediglich als Vernunft- oder Naturreligion auf; das Dasein Gottes war ihm unumstößliche Gewißheit nicht auf Grund der biblischen Offenbarung, sondern auf Grund prüfender Vernunfterkenntnis, und die dogmatischen Glaubenslehren der Kirche galten ihm als Entartung und Entstellung der ursprünglichen Reinheit, als Aberglaube und selbstsüchtiger Priestertrug. Aber die christliche Sittenlehre galt ihm als ewig verehrungswürdig und unangreifbar, in ihr sah er das Wesen des Christentums; daher beschützte und verteidigte er sie gegen jeden Angriff. Die Worte, welche ein französischer Redner dem jungen König Ludwig XV. zurief: „Sire, die Freiheit, welche die Fürsten ihren Völkern schuldig sind, ist die Freiheit der Gesetze, Ihr seid nur der Diener und der erste Vollstrecker des Gesetzes; es sind die Völker, welche die Fürsten zu dem gemacht haben, was sie sind, deshalb sollen die Fürsten auch nur für die Völker leben," — diese Worte finden bei Friedrich einen fruchtbaren Boden; nie hat ein Fürst reiner und höher vom Wesen des fürstlichen Berufes gedacht als Friedrich

d. Gr. „Die Philosophen," so schrieb er an Wolff, „haben die Pflicht, folgerichtig zu denken; den Fürsten kommt es zu, folgerichtig zu handeln; die Philosophen sollen die Welt durch Lehre aufklären, wir durch That und Vorbild." Die Philosophen sollen nach seiner Ansicht die Führer der Fürsten sein, „sie sollen entdecken, wir ausführen." Und was der große König so dachte, sprach und schrieb, das hat er auch in die That umgesetzt, so weit es die Zeitverhältnisse gestatteten und es einer menschlichen Kraft mit menschlichen Fehlern und Schwächen möglich ist. Erst durch Friedrich d. G. wurde die Befreiung der Bildung von der Übermacht der kirchlichen Beschränkung und Bevormundung vollendete Thatsache; erst er hat die volle und unbedingte Denk- und Gewissensfreiheit verkündigt und beschützt, indem er fordert, „daß die Religionen zu tolerieren seien, und in seinem Lande jeder nach seiner Façon selig werden könne;" er verwirklichte den Geist des rationalistischen Naturrechts, welches die Entstehung des Staates aus einem Vertrage der Bürger mit dem Staatsoberhaupte ableitet und daher die Berechtigung und Bestimmung der Regierung einzig und allein in die Beschirmung des Rechts und der Freiheit aller setzte; er gestaltete das Verwaltungswesen zeitgemäß um und suchte sein Land durch Hebung von Handel und Gewerbe und durch Regelung der Kreditverhältnisse zu Blüte und Wohlstand zu bringen; er war darauf bedacht, sein Volk von aller feudalen Bedrückung zu befreien, was ihm allerdings infolge des Widerstandes der Gutsherren nicht völlig gelang; und den Schluß seines Lebens krönte er mit der großartigen Schöpfung des preußischen Landrechts, das allerdings erst nach dem Tode des Königs vollendet wurde, aber ganz und gar von dem freisinnigen Geiste seines Urhebers getragen ist.

In Österreich, dessen Staatenbildung keine spezifische Nationalität zu Grunde liegt, fühlte sich die katholische Kirche als wesentliche Stütze des Thrones und beherrschte so das ganze Staats- und Volksleben; so ward dieses Land die eigentliche Heimat des katholischen Kirchentums, des kirchlichen Absolutismus. Allmählich machte sich aber auch hier der Einfluß der Aufklärung geltend; während Maria Theresia für dieselbe noch kein Verständnis hat, nimmt sich ihr Sohn Joseph II. den Philosophen auf dem Königsthron zum Ideal seiner Jugendträume; es entsteht in ihm das Streben, die Staatsgewalt von der Herrschaft der Kirche frei zu machen. Aber es war hier nicht wie im protestantischen Deutschland ein langsamer Entwicklungsprozeß, der sich vollzog, sondern im Gefühl der Souveränität wollte Joseph ohne Rücksicht auf die gegebenen Zustände und die eigenen Machtbedingungen alle Hindernisse niederwerfen und mit einem Schlage sich eine neue Welt nach seinem Willen gestalten. Wie es aber keines Menschen Macht gegeben ist, den Gang der Geschichte dauernd zurückzuhalten, so vermag auch kein Sterblicher, ihren Schritt einseitig zu beschleunigen; die Geschichte arbeitet stetig, aber langsam, weil sie an unab-

weisbare Bedingungen geknüpft ist. Joseph II. sah nicht die Bedingungen, die in den gegebenen Zuständen lagen, sondern wollte über sie hinweg zum Neuen fortschreiten, und daran scheiterte er. Solche Bedingungen waren z. B. die Freiheit des Bauernstandes, eine nationale Sprache und ein gebildeter Lehrerstand bezüglich der Entwicklung des Volksbildungswesens. Diese drei Bedingungen können nicht plötzlich geschaffen, sie wollen langsam entwickelt sein, und sie setzen wieder eine gewisse Aufklärung des Volkes voraus, welche auf dem Wege der freien Volksbildung erzeugt werden muß. Die letztere hatte aber die Kirche in Österreich erfolgreich verhindert; sie hatte alle wissenschaftlichen und volksbildenden Bestrebungen völlig lahm gelegt. Das Leben in den höheren Kreisen war hier wie anderwärts entsittlicht, daher fanden in denselben die Bestrebungen Josephs II. ebenfalls weder Anklang noch Unterstützung, sondern energischen Widerstand; das Volk aber hatte, vom Kirchentum und Feudalismus völlig beherrscht, noch weniger Verständnis für dieselben wie Adel und Geistlichkeit.

Wie in Österreich, so fielen die Bestrebungen der Aufklärung und Friedrichs Reformbestrebungen auch in andern Staaten Deutschlands auf fruchtbaren Boden (Bayern, Baden, Sachsen u. a.); man bekümmerte sich im allgemeinen mehr als früher um das Volkswohl und suchte Volk und Fürsten von der Herrschaft der Kirche frei zu machen, weshalb auch der Jesuitenorden 1773 aufgehoben wurde; in der Hebung der Volksaufklärung sah man einen der wirksamsten Bundesgenossen in diesem Streben. Immerhin aber blieb man beim aufgeklärten Despotismus stehen, der wohl alles für das Volk, aber nichts durch das Volk thun wollte. Volk und Regierung sind nach wie vor durch eine weite und unüberspringbare Kluft getrennt, die Regierung regiert alles und alles allein. So mußte der Individualismus die Herrschaft behalten; der Deutsche des 18. Jahrhunderts war lediglich Privatmensch, dem nicht nur alle Berechtigung und Möglichkeit, in die großen Fragen und Anliegen des sozialen Lebens selbstthätig eingreifen zu können, sondern auch das Verständnis für das soziale Leben fehlte. Daher war auch das deutsche Familien- und Gesellschaftsleben des 18. Jahrhunderts arm und öde, herzlos und philisterhaft; selbst im Verkehr der Kinder mit den Eltern verstummen die Naturlaute anschmiegender Kindesliebe vor der strengen Förmlichkeit naturwidriger Unterwürfigkeit. Wo aber das soziale Moment trotzdem sich äußerte, da trat es als Universalismus (Kosmopolitismus) auf, und das war auch bei seinen Denkern und Dichtern, denen Deutschland alles Große und Gewaltige, was es jetzt leistete, verdankte, deutlich bemerkbar. Dieser Mangel an sozial-nationalem Sinn ist auch für den Gang der deutschen Aufklärungskämpfe entscheidend geworden; in England und Frankreich waren dieselben politisch und religiös zugleich, in Deutschland waren sie bloß religiös.

Der besitzende Mittelstand war wohl befähigt, sich in die Welt des Wahren, Schönen und Guten zu vertiefen und auch die reichen Bildungselemente in sich aufzunehmen, die das Ausland zutrug; aber zum Handeln im Staatsleben war er noch nicht reif, er blieb auf dem Gebiete des Wissens und vernünftigen Glaubens. Aus ihm heraus aber entwickelte sich ein Kultur- und Geistesleben, das bald das jedes anderen Volkes übertraf und die beste Grundlage für eine nationale Geistesbildung der Zukunft schuf. Die große Masse des Volkes aber fühlte sich, trotz mancher Erleichterungen im einzelnen, doch im ganzen noch zu sehr gedrückt, um an derartigen Bestrebungen thätigen Anteil zu nehmen.

2. Die Entwicklung der Erziehungswissenschaft unter dem Einfluß der Aufklärung.

1. Die idealistische Philosophie des Descartes und Spinoza hat auf die Ausbildung der pädagogischen Theorie unmittelbar fast keinen Einfluß ausgeübt; dagegen hatte sich in England die von Baco begründete, von Comenius neu angeregte und dem Schulwesen zugewandte realistische Richtung weiter ausgebreitet; es entstand hier ein Geistesleben, das im Gegensatz zu dem französischen und deutschen mehr dem Realismus sich zuneigte und jetzt auch die letzteren in seine Kreise zog. Der Führer dieser realistischen Richtung in der Pädagogik war J. Locke, welcher die Grundzüge einer wissenschaftlichen Pädagogik, die mit seiner Philosophie im innigsten Zusammenhange steht, in den „Gedanken über Erziehung der Kinder" (1693) niederlegte; er bricht in seiner Philosophie vollständig mit der Scholastik und in seiner Pädagogik ebenso vollständig mit der scholastischen Pädagogik und erfaßt die Erziehung als eine richtig geleitete und beschleunigte Entwicklung. Hatte er in seiner Schrift „Versuche über den menschlichen Verstand" die Gesetze des Ursprungs und der Entwicklung des Denkens beleuchtet, so zeigte er in seinen „Gedanken über Erziehung", wie Körper und Geist sich diesen Gesetzen anzupassen haben. Locke hatte schon als Schüler in London die Schattenseiten einer falschen Erziehungs- und Unterrichtsmethode kennen gelernt; sechs bis sieben Jahre wurde der Zögling dort wegen ein bißchen Latein geprügelt, um alles Interesse am Studium zu verlieren. In England herrschte eben trotz R. Aschams noch vollständig die Scholastik in der Schule. Nicht viel besser stand es mit der im Scholasticismus steckenden Universität Oxford, wo Locke seine Studien fortsetzte und sich besonders der Medizin und der Philosophie widmete. Alte Sprachen und Philosophie bildeten den Inhalt des Lehrstoffs; die Behandlung nahm auf den natürlichen Entwicklungsgang des kindlichen Geistes keine Rücksicht, sondern wandte sich nur an das Gedächtnis. Kaum war Locke mit seinen Studien fertig geworden, so nahm ihn der berühmte

Politiker Shaftesbury in sein Haus auf, damit er die Erziehung seines körperlich und geistig schwachen Sohnes leite. Dieser Pflicht entledigte sich Locke als Arzt und Erzieher aufs glänzendste; er hat nicht bloß seinen Zögling am Leben erhalten, sondern auch zu einem brauchbaren Mitgliede der menschlichen Gesellschaft erzogen. Aus politischen Gründen flüchtete Locke nach Holland, wo er sich mit der Erziehung der Kinder zweier Freunde beschäftigte; auch nach seiner Rückkehr in die Heimat war die Kindererziehung seine liebste Beschäftigung. — Seine Freunde wandten sich außerdem oft um Ratschläge bezüglich der Erzieher ihrer Kinder an ihn; auf die Bitte eines derselben, „dieses außerordentlich nützliche Werk um keinen Preis zur Seite zu legen“, veröffentlichte Locke die Briefe, welche er an ihn in Erziehungsangelegenheiten geschrieben hatte, in dem Werke: „Gedanken über Erziehung.“ Es ist kein streng wissenschaftliches Werk mit systematischer Anlage, sondern trägt überall deutlich die Spuren seiner Entstehung aus einem brieflichen Verkehr; das Ganze ist aus einzelnen für sich entstandenen Stücken zusammengefügt, in welche später Bemerkungen eingeflochten oder als Zusätze angehängt sind. Der Erfolg des unscheinbaren Werkes war größer, als der bescheidene Philosoph je geahnt hatte; auf die Praxis der Erziehung allerdings, besonders auf das öffentliche Unterrichtswesen, haben die „Gedanken“ kaum direkt einen sichtbaren Einfluß zu seiner Zeit ausgeübt, sondern diese Einwirkung läßt sich erst später indirekt durch die Philanthropen in Deutschland verspüren.

Wie die Philosophie, so wird auch die Pädagogik Lockes vom Eudämonismus beherrscht; das ethische Prinzip seiner Pädagogik ist daher die Glückseligkeit. Es fragt sich für ihn daher, auf welche Weise der Mensch zur Glückseligkeit gelangen kann, was geschehen muß, um den Menschen zu befähigen, glückselig zu werden. Die Glückseligkeit besteht nun nach Lockes Ethik in der Zufriedenheit, welche den Menschen nichts entbehren und dadurch frei von Unlust sein läßt; diese Zufriedenheit ist aber nach Locke bedingt durch die Tugend, durch das sittliche Handeln, und die Vorbedingung dazu ist die klare Überlegung. Da also das Handeln der Maßstab für die Tugend ist, so ist die Wirksamkeit im Dienste der Gesellschaft, die praktische und nützliche Thätigkeit die Vorbedingung zum Glück. Die Erziehung muß also darnach streben, den Menschen zum praktischen und nützlichen Handeln in der menschlichen Gesellschaft zu befähigen; dazu gehört aber ein gesunder Geist in einem gesunden Leibe (mens sana in corpore sano); beides dem Menschen anzubilden, ist die Aufgabe der Erziehung. Der Menschen Glück oder Unglück ist zum größten Teil ihr eigenes Werk, d. h. zugleich die Frucht der Erziehung. — Der Erzieher muß ein erfahrener, sittlich tüchtiger und pädagogisch gebildeter Mann sein; er muß vor allen Dingen die Individualität seines Zöglings studieren, denn er muß „den einzelnen

Individualitäten mehr oder weniger ihre Rechte lassen, wenn er etwas ausrichten will". Er muß daher das Kind so früh als möglich und insbesondere da beobachten, wo es am natürlichsten erscheint, nämlich bei seinen Spielen. Er muß aber auch große Weltkenntnis besitzen, damit er imstande sei, das Weltliche zu zeigen, wie es ist, um seinen Zögling gegen die Gefahren desselben zu wappnen und ihm zur Bildung eines richtigen Urteils über Welt und Menschen zu verhelfen. Da der Geist des Kindes seine Eindrücke unwillkürlich von seiner Umgebung empfängt, und da diese Eindrücke die Grundlage aller seiner Ideen bilden, so ist es von Wichtigkeit, daß diese Umgebung so beschaffen sei, daß sie die geistige Entwicklung durch ihre Eindrücke fördert. Diese Umgebung muß man auf den Zögling einwirken lassen; „die Erziehung werde Erfahrung, die Kunst des Erziehers verwandele sich in die naturgemäße Entwicklung des Zöglings; sie sei nirgends Dressur oder Abrichtung, sondern durchgängige Leitung, richtig geleitete Entwicklung". Die geeignetste Umgebung für eine solche Entwicklung ist die Familie; denn nur hier kann die Individualität des Kindes, die „bei verschiedenen Kindern so verschieden ist", gebührend berücksichtigt werden. Wenn es den Eltern selbst nicht möglich ist, die Erziehung des Kindes zu leiten, so muß ein Hauslehrer gesucht werden, der alle die Eigenschaften besitzt, welche man von einem Erzieher fordern muß, „bis man eine Schule finden kann, in welcher es dem Lehrer möglich ist, sich um die Sitten seiner Schüler zu bekümmern." — Die körperliche Erziehung ist eine Vorbedingung der geistigen, denn das geistige Leben ist vom körperlichen abhängig; die Hauptsache ist bei ihr die Abhärtung durch Aufenthalt in freier Luft, kalte Bäder, Waschungen, ausreichenden Schlaf, passende Kleider, nahrhafte Kost und Leibesübungen. — Hinsichtlich der sittlichen Erziehung muß das Verhältnis zwischen Erzieher und Zögling anfangs durch die auf Strenge und Furcht gegründete Autorität geleitet sein; „willst du, daß dein Sohn dir nach den Kinderjahren gehorsam sei, so stelle durchaus dein Ansehen als Vater fest, sobald er imstande ist, sich zu unterwerfen und einsehen kann, in wessen Gewalt er ist". In dem Maße aber, als der Zögling vernünftig wird, muß an Stelle der Autorität die Liebe und Pietät treten. Einen mächtigen Einfluß auf den jungen Menschen übt das Beispiel aus. Regeln gebe man den Kindern so wenig als möglich; sind sie aber gegeben, so halte man darauf, daß sie auch gehalten werden. Die Strenge muß in der Jugend angewandt werden, und für Fälle offener Widerspenstigkeit sind sogar körperliche Züchtigungen zulässig; aber allmählich muß eine mildere und freundlichere Behandlung eintreten. So früh als möglich muß der Erzieher den Zögling als vernünftigen Menschen behandeln, denn dadurch wird er es auch früh werden. „Die Gründe aber, welche sie bewegen sollen, müssen auf der Hand liegen und ihren Gedanken gemäß und derart sein, daß man sie fühlen und mit

Händen greifen kann!" Da aber diejenigen Vorstellungen, welche sich oft wiederholen und mit Lust oder Unlust verbunden werden, die bleibendsten sind, so sind Übung und Gewöhnung immer die wichtigsten pädagogischen Prinzipien, welche zur Tugend führen. „Was die Kinder nach deinem Urteile notwendig thun müssen, das befestige in ihnen durch unerläßliche Übung, so oft die Gelegenheit dazu wiederkehrt, und wenn es möglich ist, führe Gelegenheiten selbst herbei. Dies erzeugt in ihnen die Gewohnheit, welche, einmal eingewurzelt, von selbst leicht und direkt wirkt, ohne den Beistand des Gedächtnisses." Die Tugend aber ist die „erste und notwendigste Ausstattung, welche der Erzieher seinem Zögling mitgeben muß", da sie erst die wahre Menschenwürde verleiht und der Grund irdischer und himmlischer Glückseligkeit ist. Die Tugend, ein edler, tugendhafter Charakter, ist das hohe Ziel, dem jeder Erzieher der Jugend in erster Linie zusteuern soll, weil ohne dieses wesentliche Gut kein Mensch von seinem Nebenmenschen geachtet werden und in sich selbst zufrieden sein kann. „Der Menschen Glück oder Unglück ist daher zum größten Teil ihr eigenes Werk", denn „neun Zehntel von allen den Menschen, die uns im Leben begegnen, sind das, was sie sind, durch ihre Erziehung." Die Grundlage aller Tugend ist die Gottesfurcht, deshalb muß dem Kinde der richtige Begriff von Gott eingeprägt werden; der richtige Begriff von Gott ist aber der, daß Gott Schöpfer, Erhalter und Regierer der Welt ist, dem wir alles, was wir sind und haben, verdanken. Der beste Religionsunterricht des Kindes ist daher das kindliche Gebet zum „guten Vater im Himmel". Gewöhnt man die Kinder noch an Wahrheits- und Menschenliebe und bewahrt man sie vor der Selbstsucht, so sind die Keime vorhanden, welche sich durch naturgemäße Behandlung von selbst zur Tugend entwickeln. Stellt Locke als erste Eigenschaft eines gesunden Geistes die Selbstthätigkeit hin, so erscheint ihm als zweite die Lebensklugheit, d. h. die Fähigkeit des Menschen, sein Geschäft mit Geschick und Vorsicht zu betreiben; man muß den Zögling die Welt kennen lehren, zum Nachdenken über die eigenen Handlungen anleiten und seinen Geist mit großen und würdigen Gedanken füllen. Da der Wert eines Inhalts um so höher erscheint, in je schönerer Form er dargeboten wird, so werden auch die Vorzüge der Tugend und Klugheit an einem Menschen desto mehr geachtet, in je feinere Lebensart er dieselben zu kleiden versteht; deshalb stellt Locke als dritte Eigenschaft eines gesunden Geistes die Wohlgezogenheit hin. Das Ziel der sittlichen Bildung aber ist, „den Menschen fähig zu machen, sich seine eigenen Wünsche zu versagen, seinen natürlichen Neigungen entgegenzutreten und einzig dem zu folgen, was die Vernunft als das Beste empfiehlt." Als Mittel zur Erreichung dieser Erziehungsziele stellt Locke hin: Strafe, Belohnung, Tadel und Lob, Vorschrift und Übung, Umgang im allgemeinen und persönliches Bei-

spiel des Erziehers und endlich den Unterricht. Alle Mittel gehen in erster Linie auf Weckung und Ausbildung des Ehrgefühls hin, denn die Ehre ist ein sehr wichtiger Bestandteil der Glückseligkeit; es muß dem Zögling zum Bewußtsein gebracht werden, daß die Ehre nur durch Vorzüge zu erwerben sei und daß er mit dem Fortschritt in Weisheit und Tugend auch in der Achtung seiner Mitmenschen höher steigt. Es muß anderseits auch alles unterlassen werden, was das Gefühl für Ehre abstumpft. Körperliche Züchtigungen dürfen aus diesem Grunde nur in sehr beschränktem Maße angewandt werden; denn diese stumpfen nicht bloß das Ehrgefühl ab, sondern unterdrücken auch die menschliche Freiheit, d. h. die Fähigkeit, aus freiem Antrieb das Gute zu thun, weil sie dem Zögling einen sklavischen Sinn einprägen, das Gute nur aus Furcht vor der Strafe zu thun. Statt daß der Mensch durch die Erziehung immer mehr vom Sinnlichen befreit würde, das ihn anfangs ganz beherrscht, und immer mehr sich der Vernunft unterwirft, wird der Mensch durch sinnliche Strafen dem Sinnlichen noch mehr unterworfen, indem er bei seinen Handlungen von der gegenwärtig stärksten sinnlichen Unlust getrieben wird. Nur in einem Falle ist körperliche Züchtigung erlaubt, wenn nämlich durch Widersetzlichkeit die Autorität verletzt wird; dann aber erteile man sie mit Ruhe und Nachdruck, damit das Kind nicht im Glauben an die Gerechtigkeit der Züchtigung erschüttert wird, und man verfahre dabei so konsequent, bis der böse Wille des Zöglings gebrochen ist und derselbe seine Freiheit dem vernünftigen Willen des Erziehers opfert. Denn alle Strafen haben die Besserung des Zöglings zum Zwecke; es ist aber darauf zu achten, daß nicht sinnlicher Schmerz in den Vordergrund des Bewußtseins tritt, sondern geistiger, und zwar das Bewußtsein, seinen besten Freund, den Erzieher, beleidigt und dessen Achtung verscherzt zu haben. Ebenso darf bei Belohnungen nicht die sinnliche Lust in den Vordergrund des Bewußtseins treten, damit sie nicht als die zu erstrebende Glückseligkeit angesehen wird; die Befriedigung des Erziehers soll dem Zögling Lohn genug sein. Die besten Zuchtmittel sind Lob und Tadel, welche sich auf die wirksamste Triebfeder des moralischen Handelns, das Ehrgefühl, stützen und das Vorhandensein oder Nichtvorhandensein der Zufriedenheit, der Achtung und Liebe des Erziehers ausdrücken; sie müssen aber immer „gleichsam als natürliche Folgen der kindlichen Handlungsweise erscheinen.“ Ge- und Verbote helfen nicht viel, solange das Kind nicht durch die Erfahrung eine Vorstellung vom Guten und Bösen gewonnen hat; je mehr man vielmehr in dieser Zeit das Kind damit überhäuft, desto weniger wird es sie erfüllen. Man gebe daher möglichst wenig Vorschriften, und diese wenigen in einer dem kindlichen Geiste angemessenen Form; darauf aber halte man mit aller Sorgfalt, daß die einmal gegebenen Vorschriften genau befolgt werden. Die Hauptsache ist die Übung in dem guten Handeln, damit dasselbe zur Fertigkeit wird;

die Fertigkeit wird dann zur Gewohnheit führen, so daß der Mensch Unlust empfindet, wenn er nicht nach den Grundsätzen der Tugend handelt. — Ein Erziehungsmittel soll auch der Unterricht sein; er soll die Einsicht ausbilden, durch welche der Wille bestimmt und also die Tugend erreicht wird. Der einzige Schutz gegen die bösen Einflüsse der Welt ist eine gründliche Kenntnis derselben; diese muß der Unterricht vermitteln. „Die Hauptaufgabe des Erziehers besteht nun nicht darin, ein umfangreiches Wissensmaterial dem Zögling mitzuteilen, sondern ihn zur geistigen Selbstthätigkeit anzuregen, in ihm Liebe und Achtung für die Wissenschaften zu erwecken und ihn anzuleiten, sich selbst zu erkennen und fortzubilden. Wißbegierde sollte bei Kindern so sorgfältig gepflegt, wie andere Gelüste unterdrückt werden; Kenntnisse müssen erworben werden, aber nur in zweiter Linie, nur als Mittel zu wichtigeren Befähigungen." Der Unterricht muß demnach so eingerichtet sein, daß der Zögling selbstthätig Erfahrungen macht, mit Lust und Liebe seine Aufmerksamkeit auf die Gegenstände des Unterrichts richtet, vom Konkreten und Einfachen zum Abstrakten und Zusammengesetzten fortschreitet und selbständig denken und arbeiten lernt. Man muß dabei, um die Lust zu erzeugen und das Interesse am Lernen zu wecken, den Unterricht angenehm wie ein Spiel machen und den Zögling immer durch Hinweis auf den Nutzen mit Hilfe des Ehrtriebes anregen. „Die bedeutendste Geschicklichkeit eines Lehrers besteht darin, daß er die Aufmerksamkeit seines Schülers gewinne und festhalte; solange er diese besitzt, wird er ganz sicher so schnell vorankommen, als die Fähigkeiten des Zöglings diesen bringen; ohne sie wird all sein Drängen und Treiben geringen oder keinen Erfolg haben. Um diese zu erlangen, sollte er dem Kinde so viel als möglich den Nutzen dessen, was er ihn lehrt, begreiflich machen und durch das, was es gelernt hat, ihm die Einsicht verschaffen, daß es jetzt etwas kann, was es vorher nicht gekonnt, etwas, was ihm ein gewisses Vermögen, einen merklichen Vorteil über die andern giebt, die in dieser Sache unwissend sind." Sodann muß man früh mit dem Unterricht beginnen, denn das Kind ist im zartesten Alter ein weißes Papier oder weiches Wachs, das man nach Gefallen beschreiben kann; „die geringen und fast unmerklichen Eindrücke unserer Kindheit haben sehr wichtige und dauernde Folgen." Von allem, was der Zögling zu lernen hat, verschaffe man ihm zuerst klare Vorstellungen; diese sind aber nicht durch Worte, sondern durch die Dinge selbst oder ihre Abbildungen zu erlangen. Die einfachen Vorstellungen, welche zuerst erworben werden müssen, werden also durch die Sinne aufgenommen; auf die Sinnenbildung ist also besonderes Gewicht zu legen. Die gesprächsweise Lehrform regt am meisten zur Selbstthätigkeit und paßt sich auch am besten der kindlichen Fassungskraft an; sie ist daher im Unterricht vorzugsweise anzuwenden. Das Ge-

dächtnis braucht nicht durch mechanisches Auswendiglernen wertlosen Stoffes geübt zu werden; es giebt Behaltenswertes genug, an dem das Gedächtnis und zugleich das Denken geübt werden können. „Wenn der Geist einem Gegenstand seine Aufmerksamkeit zuwendet und, damit er ihm nicht entschlüpfe, ihn sich durch häufiges Nachdenken neu einprägt, so ist er in der That fähig, ihn zu behalten, aber immer nur nach Maßgabe seiner eigenen natürlichen Kraft des Festhaltens. Wenn der Eindruck allerdings oft erneut wird, so haftet er um so länger; aber jedes neue Nachdenken ist ein neuer Eindruck." Bei der Wahl der Lehrgegenstände ist für Locke der Nutzen maßgebend; „man soll die Zeit der Kinder zur Erwerbung dessen verwenden, was ihnen nützlich ist, wenn sie einmal erwachsen sind." Man soll dem Kinde möglichst viel Sachkenntnisse beibringen, denn „Worte sind nur Zeichen der Vorstellungen und nur schwache Stellvertreter der Sachen". — „Wenn das Kind plaudern kann, ist es Zeit, das Lesenlernen zu beginnen;" das Erlernen des L e s e n s muß aber dem Kinde nicht als Arbeit sondern als Spiel erscheinen; daher bringe man die Buchstaben auf den Spielsachen des Kindes, auf Kugeln und Würfeln an und lasse dann aus ihnen Silben und Wörter bilden. Aus demselben Grunde nehme man Aesops Fabeln und Reinecke Fuchs, mit Bildern ausgestattet, als erste Lehrbücher; diese Bilder ermutigen zum Lesen und erweitern zugleich die Kenntnisse. „Denn von solchen sichtbaren Gegenständen spricht man zu den Kindern vergebens und ohne Befriedigung, solange sie keine Vorstellung davon haben; diese Vorstellungen werden aber nicht durch den Klang erzeugt, sondern durch die Gegenstände selbst oder deren Abbildung." Die Bibel eignet sich dagegen nicht zum Lesebuch, weil ihr Inhalt zum größten Teil die Fassungskraft der Kinder übersteigt; nur kurze Auszüge aus ihr, welche belehrende Geschichten und leicht faßliche moralische Lehren enthalten, lasse man lesen und einprägen. — Erst wenn das Kind lesen gelernt hat, darf es zum S c h r e i b e n übergeführt werden; denn die hörbaren und sichtbaren Zeichen zugleich aufzufassen und darzustellen, ist zu schwer; wenn das Kind die Feder richtig halten und vorgedruckte rote Buchstaben mit schwarzer Tinte nachmalen kann, mag es sich selbständig auf weißem Papier üben. — Das Z e i c h n e n ist wegen der Übung der Hand und des praktischen Nutzens halber zu lernen. — Nachdem das Kind in der Muttersprache fest geworden ist, soll es eine neuere f r e m d e S p r a c h e lernen und zwar diejenige, welche der Muttersprache am nächsten liegt, und dann soll erst das Latein kommen; diese fremden Sprachen, auch die lateinische, sollen durch Lesen und Sprechen erlernt werden; grammatische Regeln sind erst dann am Platze, wenn dem Schüler die Sprache schon einigermaßen geläufig ist. „Ich gebe zu, daß die Grammatik einer Sprache in gewissen Fällen sehr sorgfältig studiert werden muß, aber nur von Erwachsenen, wenn es ihnen darum zu thun ist, irgend eine Sprache

wissenschaftlich gu verstehen, was selten andern Leuten als Gelehrten von Fach obliegt.“ — Immer muß die Pflege der Muttersprache im Vordergrund stehen; der Schüler muß durch das Lesen guter Schriftsteller, durch vielfache Übung im Erzählen und im freien Vortrag, in schriftlichen Ausarbeitungen und durch grammatisches Studium es im Gebrauch derselben bis zur Leichtigkeit, Klarheit und Eleganz bringen. — Neben dem Sprachunterricht sollen die Mitteilungen aus dem Gebiet der Realien hergehen und an diese die Arithmetik und Geometrie angeknüpft werden. Der Unterricht in der Geographie soll dem in der Geschichte vorausgehen; diese rechnet Locke zu den praktischen Wissenschaften, denn es sollen in ihr besonders die Verfassungskunde, sowie die Grundsätze des heimischen Rechts und der Politik berücksichtigt werden, welche für den zukünftigen Staatsbürger unentbehrlich sind. — Endlich soll der Zögling noch in der Moral, die sich auf die Bibel stützen muß, unterrichtet werden. — Zur Erholung von den ernsten Geschäften sollen die Fertigkeiten dienen, welche nicht bloß Freude und Nutzen bereiten, sondern die Gesundheit, Geschicklichkeit und Erfahrung fördern (Gartenbau, Landwirtschaft, Zimmermann, Drechsler, Tischler u. s. w.); nützlich ist auch die Erlernung der kaufmännischen Buchführung, denn sie lehrt, das Vermögen gut zu verwalten. — Den Abschluß der ganzen Erziehung bildet gewöhnlich das Reisen; es soll die Sprachkenntnisse vervollkommnen und die Welt- und Menschenkenntnis erweitern.

Lockes Philosophie ist hauptsächlich von Baco, seine Pädagogik aber namentlich von Montaigne beeinflußt worden; aber er hat das Verdienst, die Psychologie, mehr als es vor ihm geschehen, in den Dienst der Pädagogik gestellt und den Unterricht als ein Erziehungsmittel hingestellt zu haben. Er hat allerdings zu einer empirischen Psychologie und psychologischen Pädagogik nur Anregungen gegeben, aber auch das ist schon ein Verdienst, denn er giebt dadurch der Gestaltung der Pädagogik in ihren philosophischen Prinzipien die Grundrichtung, welche seitdem alle wissenschaftlichen Erziehungssysteme von Bedeutung nicht verändert, sondern nur ausgeführt und in der Art der Ausführung berichtigt haben; der Grundgedanke einer freien Entwicklung des natürlichen Individuums bildet den großen Zusammenhang derselben, und alle jene Forderungen der Selbstthätigkeit, des spielenden Lernens, der freien Leibesübung, der anschaulichen Grundlagen des theoretischen Unterrichts, der Berücksichtigung der individuellen Eigentümlichkeiten, der Entwicklung des eigenen, selbständigen Charakters, alle jene Forderungen, welche die fortschreitende Pädagogik des 18. Jahrhunderts mit Begeisterung ergriff und teilweise mit wunderlichen Auswüchsen durchzuführen suchte, sind in Lockes kernigen „Gedanken über Erziehung“ zusammengedrängt. Die hohe Bedeutung der „Gedanken“ Lockes beruht aber namentlich auf ihrer Würdigung der Leibespflege, in der kräftigen Betonung der Charakterbildung durch

Erziehbarkeit des Willens gegenüber dem bloßen Unterricht, und in der psychologisch wohl durchdachten Auswahl der geeignetsten Erziehungsmittel. Locke gründet die Pädagogik auf drei Hauptpunkte, auf das Subjekt, das Ziel und den Gang der Entwicklung. Das Subjekt der Entwicklung ist die Individualität des Zöglings, welche der Erzieher studieren soll. Das Ziel der Entwicklung ist die männliche Wirksamkeit im Dienste der Gesellschaft, der Charakter, die praktische und nützliche Weltbildung, durch welche der soziale Wert und die öffentliche Wertschätzung des Individuums bedingt sind; Locke huldigt hier wie in seiner Philosophie dem Eudämonismus und neigt zum Utilitarismus hin; in dieser Einseitigkeit liegt die Schwäche der Locke'schen Pädagogik. Locke stellt die Erziehung im engeren Sinne, die Zucht, die sittliche Bildung oben hin und ordnet ihr den Unterricht unter; wenn er hierbei die Pflege des Ehrgefühls als Triebfeder der Handlungen sehr stark betont, so ist er weit davon entfernt, damit die Pflege der Selbstsucht zu unterstützen, sondern er will nur eine in der menschlichen Natur begründete Kraft als Mittel benutzen, soweit es psychologisch und ethisch berechtigt ist; es besteht also zwischen der Locke'schen und der jesuitischen Lehre von der Pflege des Ehrgefühls ein großer Unterschied; nicht Ehrgeiz, sondern Ehrgefühl will Locke pflegen. Daß Locke die körperliche Erziehung sehr stark betont, liegt einerseits in seiner philosophischen Weltanschauung, nach der der Körper ein unentbehrliches Werkzeug des Geistes ist, und in dem Umstand, daß er wie sein Zögling eine schwache Gesundheitsbeschaffenheit besaß und daher auf die Pflege derselben besondere Rücksicht genommen wurde; bei der Privaterziehung, die Locke im Auge hat, war dies auch leicht möglich. Manches in den Vorschriften über körperliche Erziehung ist zwar, vom heutigen Standpunkt der Erziehungslehre aus betrachtet, nicht mehr haltbar, im ganzen kann man aber seinen Ausführungen noch jetzt zustimmen; die Förderung einer vernünftigen Gesundheitspflege in der Erziehung, die Einfachheit und Naturgemäßheit der Lebensweise sind nicht nur für seine Zeit als Fortschritt zu bezeichnen. In den Grundlagen von Lockes Erkenntnissystem ist die Richtschnur für den Gang der geistigen Entwicklung vorgezeichnet. Alle Geistesbildung entsteht und reift als Frucht der Erfahrung, welche durch eigene Anschauung zustande kommt; dieser Bildungsgang ist eine völlig natürliche Entwicklung, und die Kunst des Erziehers besteht darin, sie richtig zu leiten. Damit ist aber das Grundmotiv zu einer Reform der Erziehung, der Bruch mit der scholastischen Abrichtung, mit der Wissensdressur der scholastischen Schule gegeben. Die Erziehung zur Vernünftigkeit ist bei Locke auch Erziehung zur Tugend, denn der Wille handelt nur nach den Geboten der Einsicht. Die Unmündigen müssen durch die Vernunft der Mündigen geleitet und vernünftiges Handeln ihnen zur Gewohnheit gemacht werden. Der Leib muß der Führung des Willens durch den

Verstand vollständig unterworfen werden. Hier zeigt sich die Überschätzung der Verstandesbildung überhaupt. Daß der Unterricht auch Gemüt und Willen direkt ohne Hilfe des Denkens bilden kann, hat Locke ganz übersehen. Aber er betont mit Recht die planmäßige Ausbildung der Sinne und die Anschaulichkeit des Unterrichts, wie es seiner realistischen Richtung entspricht. Die öffentliche Erziehung wird gegenüber der Privaterziehung von Locke, — unter dem Einfluß der Schulzustände seiner Zeit — unterschätzt. Er ist ein entschiedener Vertreter der Standeserziehung und steht hier im Gegensatz zu Comenius. Lockes Neigung zum Nützlichkeitsprinzip ist die Ursache, daß er die modernen Sprachen und die Realien in den Vordergrund der Lehrgegenstände stellt; allerdings ist er hinsichtlich der letzteren noch im Verbalrealismus befangen, indem er sie dem Sprachunterricht anhängt. Die Bedeutung des Spiels und der Handfertigkeiten für die Erziehung weiß Locke zu würdigen. — Mit seinen großen Vorläufern, Montaigne, Ratke und Comenius hat Locke, trotzdem seine „Gedanken" kein formvollendetes regelrechtes System der Pädagogik bilden, die Bedingungen für die Entwicklung der Pädagogik im achtzehnten Jahrhundert geschaffen; er hat vor allem die philosophische Grundlage neu begründet. Daneben hatten sich unterdessen die Wissenschaften lebhaft entwickelt und gaben dem Streben nach Universalismus und Encyklopädismus reichlich Nahrung; schon Comenius hatte mit seiner Pansophie das Bedürfnis nach einem abgerundeten, alles umfassenden Wissen ausgesprochen. Viele Vorwürfe gegen Lockes Pädagogik werden hinfällig, wenn man bedenkt, daß sie nur die Erziehung eines jungen Mannes aus den vornehmen Häusern im Auge hat. Das englische höhere Schulwesen entbehrte der einheitlichen Organisation und war meist mit Alumnaten verbunden, welche oft geradezu Stätten der Sittenlosigkeit waren; Locke will daher von diesen Lehranstalten nichts wissen; eine Wendung zum Bessern ging aber auch nach Lockes Zeit hier nicht vor. Auch das englische Volksschulwesen entbehrte damals und bis ins 18. Jahrhundert hinein der einheitlichen Organisation; der Staat bekümmerte sich gar nicht um dasselbe, es blieb in Händen von Privatgesellschaften. Wenn nun auch in der Praxis des Erziehungswesens durch Lockes Buch in der nächsten Zeit nach seinem Erscheinen sich noch keine Wirkungen desselben zeigten, so übte es doch immer Einfluß aus, der später seine Früchte trug. Der „Zuschauer" (Spektator), eine moralisch-litterarische Wochenschrift, welche in der ersten Hälfte des 18. Jahrhunderts in England erschien, auf Reinigung und Kräftigung der sittlichen Anschauungen der Zeit hinarbeitete und bald auch in Frankreich zu großem Ansehen gelangte, brachte mehrere Aufsätze über Erziehungsfragen im Sinne Lockes. In Frankreich namentlich fanden Lockes Gedanken fruchtbaren Boden. Hier erschien schon 1722 von Jean-Pierre de Crousaz' eine „Abhandlung über die Erziehung", welche auf

Lockes Grundsätzen steht. Die Akademie in Harlem stellte 1761 die Preisfrage: „Welche Maßregeln sind zu ergreifen hinsichtlich der Bekleidung, Ernährung und körperlichen Übung der Kinder vom Augenblicke ihrer Geburt an bis zum Jünglingsalter, um ihnen ein langes Leben zu sichern," welche 1762 in einer Schrift beantwortet wurde. In demselben Monat, in welchem die holländische Akademie den Preis erteilte, erschien Rousseaus Emil, der auf den Grundgedanken Lockes aufgebaut ist. In Deutschland beschäftigte sich die gelehrte Welt anfangs mehr mit dem Philosophen als mit dem Pädagogen Locke; erst durch Rousseau wurde man auch hier auf Lockes „Gedanken" hingeführt, und 1787 erschien im „Revisionswerk" von Campe eine deutsche Übersetzung derselben.

Daß Locke Montaigne's „Essays" vor der Herausgabe seiner „Gedanken" eingehend studiert hat, lassen bestimmte Bemerkungen in denselben deutlich erkennen; es kann uns daher auch nicht wundern, daß sich in den pädagogischen Anschauungen von Locke und Montaigne eine Reihe von Berührungspunkten finden. Beide wenden sich mit Entschiedenheit gegen die Erziehungspraxis ihrer Zeit, die von der Scholastik beherrscht war; sie wollen körperlich tüchtige, verständige und tugendhafte Menschen auf natürlichem Wege erziehen. Während aber Montaigne die häusliche Erziehung ganz verwirft, legt ihr Locke einen großen Wert bei; beide aber stimmen darin überein, daß ihr Zögling die öffentliche Schule nicht besuchen, sondern einem Hofmeister übergeben werden soll, weil nur so die Individualität des Zöglings die nötige Berücksichtigung erfahren kann; beide stellen auch dieselben Anforderungen an den Erzieher, die darauf hinausgehen, daß er wohl ein kenntnisreicher, in erster Linie aber ein tugendhafter und kluger Mann sei, der sein Amt nicht in hergebrachter Art verwalte. Sie haben beide auch nur die Erziehung eines Knaben von Stand im Auge, was natürlich ihre pädagogischen Forderungen im einzelnen beeinflußen muß. Montaigne und Locke stimmen bezüglich der Notwendigkeit und der Schranken der Erziehung, bedingt durch die Beschaffenheit der menschlichen Natur, überein; sie fordern beide auch einen frühen Beginn der Erziehung durch den Hofmeister. Die körperliche Erziehung soll bei Montaigne und Locke die Gesundheit pflegen und erhalten und den Zögling abhärten; beide werden aber hier durch die zu starke Betonung des Nützlichen für das spätere Leben zu mancherlei Einseitigkeiten verleitet, die nachteilig auf Gesundheit und Charakter des Zöglings wirken, z. B. Gewöhnung an Unregelmäßigkeiten in Nahrung, Schlaf u. dgl., damit sich der Zögling in jede Lebenslage schicken kann. Bei der sittlichen Erziehung erkennen beide Pädagogen die Macht der Gewohnheit an; sie sehen daher die Übung als wichtigstes Mittel der sittlichen Erziehung an; anfangs soll Strenge in der Zucht herrschen, allmählich soll dieselbe aber zurücktreten und einer gewissen Vertraulichkeit Platz machen; die körperliche Züchtigung soll nur bei Lüge

und Widerspenstigkeit in Anwendung kommen und mit Ruhe und Besonnenheit ausgeführt werden. Bezüglich der geistigen Bildung sind beide Männer der Ansicht, daß sie im Dienste der sittlichen stehen, also in erster Linie nicht das Wissen, sondern die Einwirkung des Unterrichts auf die Gesinnung ins Auge zu fassen habe; daher verlangen sie, daß die Wißbegierde des Zöglings auf jede Weise geweckt und gefördert und das Lernen zur Lust gemacht werde, wozu die spielende Methode sehr geeignet sein soll. Hier muß man beachten, daß beide eine Privaterziehung im Auge haben, wenn auch dadurch die spielende Methode durchaus nicht gerechtfertigt werden kann, denn von jedem Einzelnen fordert das Leben regelmäßige und planmäßige Thätigkeit, die mit Anstrengung verbunden ist; auch kann nur durch einen regelmäßigen und planmäßigen Unterricht eine gründliche Bildung erzielt werden. Montaigne wie Locke verwerfen das gedächtnismäßig angeeignete wie das fürs Leben unbrauchbare Wissen; sie fordern Anschaulichkeit und selbstthätigen Erwerb der Kenntnisse durch selbständiges Denken; das Wissen aber, welches dem Zöglinge anzueignen ist, soll auch im Leben praktisch verwendbar sein. Darum fordern beide den Unterricht in der Muttersprache und das Erlernen der fremden Sprachen durch Sprechen und Lesen, nicht durch Grammatik. Wenn aber nun auch, wie aus diesen Darlegungen hervorgeht, sich Locke vielfach mit Montaigne in seinen Ansichten berührt und in denselben übereinstimmt, so darf doch nicht unbeachtet bleiben, daß Locke dieselben Gedanken vermöge seiner tieferen psychologischen Bildung viel tiefer erfaßt und weiter ausgebaut und vorhandene Lücken ausgefüllt hat.

Zweifelhaft ist es, ob Locke mit Ratkes und Comenius' Schriften bekannt war; eine unmittelbare Bezugnahme auf sie fehlt. Bei allem Zusammentreffen in einzelnen Reformgedanken, — Realien, Anschaulichkeit des Unterrichts, Muttersprache, praktischer Betrieb des fremdsprachlichen Unterrichts, leichte Methode, milde Zucht —, besteht doch zwischen L o c k e und C o m e n i u s ein durchgreifender Gegensatz. Bei Comenius der weltweite, auf Verbesserung des gesamten Unterrichtswesens und damit auf die Wohlfahrt des ganzen Menschengeschlechts gerichtete, universale Blick, bei Locke die Beschränkung auf die Erziehung eines englischen Gentleman; dort die Forderung der allgemeinen Volksbildung und der öffentlichen Schulen für alle ohne Ausnahme, hier die Standesbildung und Privaterziehung im Hause; dort eine christlich-realistische, hier eine humanistisch-realistische Richtung des Erziehungszwecks; dort ein systematischer Aufbau und Ableitung der didaktischen Forderungen aus den Vorgängen in der äußeren Natur, hier empirische Zusammenstellung zweckmäßiger Erziehungsmaßregeln auf Grund der Beobachtung des Entwicklungsgangs des menschlichen Seelenlebens.

2. Auch der englische Moralphilosoph und Nationalökonom S m i t h s (1723—1790) hat sich in seinen Schriften vielfach mit pädagogischen

Fragen beschäftigt, wobei Lockes Einfluß deutlich zu erkennen ist; er bespricht sowohl die Jugend- wie die Volkserziehung und zieht bei der ersteren sowohl die häusliche wie die öffentliche Erziehung in Betracht. Die häusliche Erziehung bildet die natürliche Grundlage aller Erziehung; hierin stimmt er mit Locke überein. Aber er verfällt nun nicht wie dieser in die Einseitigkeit, den Besuch öffentlicher Schulen abzuweisen und die Erziehung ganz dem Hofmeister zu überlassen; dem Hause überträgt er die Charakter-, der Schule die Geistesbildung. Wie Locke, so legt auch Smith besonderen Nachdruck auf die körperliche Erziehung; „die Erhaltung und Gesundheit des Körpers scheint der Gegenstand zu sein, welchen die Natur der Sorge eines jeden Individuums zuerst und vornehmlich anempfiehlt.“ Autorität und Liebe sollen die Eckpfeiler der häuslichen Erziehung sein; sie soll an die Tugend gewöhnen, während in der Schule die Reflexion über dieselbe hinzutritt, so daß das Müssen nun zum Sollen wird. — Die heranwachsende Jugend mit demjenigen Wissen und Können auszurüsten, mit Hilfe dessen sie zu tüchtigen Menschen und nützlichen Gliedern ihres Volkes und Vaterlandes werden kann, das ist die A u f g a b e d e r S c h u l e; daß dies geschieht, ist Sorge des Staates. „Je unterrichteter die Bürger eines Staates sind, desto weniger sind sie den Täuschungen der Schwärmerei und des Aberglaubens ausgesetzt,“ desto gesitteter und leichter zu regieren sind sie. „Der Volksunterricht erfordert bei einem zivilisierten und gewerbetreibenden Volke die Aufmerksamkeit des Staates noch mehr als der höhere Unterricht;“ er muß deshalb die Gemeinden veranlassen, Schulen für das Volk, die niederen Stände, zu errichten, die unter Oberaufsicht des Staates stehen. Der höhere Unterricht soll ganz der Privatthätigkeit überlassen bleiben; der Staat soll weder für die Errichtung von Gelehrtenschulen Sorge tragen, noch soll er eine Kontrolle darüber ausüben, denn „gäbe es keine öffentlichen Unterrichtsanstalten, so würde kein System und keine Wissenschaft gelehrt werden, wonach nicht eine Nachfrage vorhanden oder deren Erlernung durch die Zeitverhältnisse nicht nötig, nützlich oder wenigstens zur Mode gemacht wäre.“ Hier hat sich Smiths durch den elenden Zustand des höheren öffentlichen Bildungswesens seines Vaterlandes und durch sein nationalökonomisches Prinzip der unumschränkten oder doch größtmöglichen freien Konkurrenz auf allen Lebensgebieten zu einer einseitigen Forderung verleiten lassen; denn ohne Zweifel hat der Staat den höheren Ständen gegenüber dieselben Rechte und Pflichten wie gegenüber den niederen und kann hier wie dort durch geeignete Organisation der Schulverwaltung ungesunde und unzeitgemäße Zustände verhüten und beseitigen. In der Volksschule sollen Lesen, Schreiben, Rechnen und wo möglich Geometrie und Mathematik gelehrt werden; aber auch die körperliche Erziehung soll durch gymnastische Übungen gepflegt werden. So eng sich also Smiths in manchen Punkten an Locke anschließt, so geht er in Bezug

auf die Organisation der Erziehung weit über denselben hinaus; für seinen Kulturstaat verlangt er eine Schulbildung für alle und giebt dem Staat das Recht des Schulzwangs. Allerdings hat Smiths infolge seiner ethischen Ansichten, die unter der Herrschaft des individuellen Eudämonismus stehen, das Erziehungsziel zu eng gefaßt; die Erziehung zielt bei ihm immer dahin, einen tugendhaften und kenntnisreichen und dadurch einen glücklichen Menschen zu bilden, steht also unter dem Banner des Individualismus und Utilitarismus.

3. In Frankreich hatten Rabelais und Montaigne ihre Stimmen laut für eine Reform der Erziehung erhoben; sie waren auch nicht ungehört verhallt, aber die von den Jesuiten in Beschlag genommenen Schulen schenkten ihren Vorschlägen weiter keine Beachtung, denn die Freiheit und Selbständigkeit, zu welchen Rabelais und Montaigne ihre Zöglinge hinführen wollten, vertrugen sich nicht mit den Zwecken und Zielen der jesuitischen Pädagogik. Nur in einer Hinsicht suchte die letztere den Forderungen der genannten Männer entgegenzukommen, nämlich darin, daß auch sie ihre Zöglinge zu weltkundigen, mit allen für das praktische Leben nützlichen Kenntnissen und Fertigkeiten ausgerüsteten Menschen erziehen wollten; dieses Ziel erstrebten die jesuitischen Erziehungsanstalten und kamen somit dem französischen Zeitgeist entgegen, erreichten dabei aber auch das andere Ziel, die Erziehung von brauchbaren und willigen Werkzeugen des Ordens. Während die Jesuiten in diesen Anstalten darauf ausgingen, das Denken und Wollen ihrer Zöglinge in der mittelalterlichen Unfreiheit zurückzuhalten und auch die moderne Wissenschaft nur als Mittel für diesen Zweck benutzten, war es ihren Gegnern, den Jansenisten (Jansenius 1585—1638, ein Holländer), ernstlich um eine Erziehung im Sinne Rabelais' und Montaignes zu thun; sie wollten auch gute Katholiken, aber zugleich auch religiös-sittliche Charaktere erziehen; in ihrer Erziehungsanstalt zu Port-Royal fanden daher auch, besonders durch Pascal, die Wissenschaften und die Muttersprache eifrige Pflege. Der Rationalismus knüpfte an diese Reformbestrebungen an und verurteilte die herkömmliche Bildung; indem Descartes auf die Thatsache der Vernunftbegabung des Menschen zurückgreift und, von ihr als der einzigen Quelle der Erkenntnis ausgehend, eine neue Welt- und Lebensanschauung aufbaut, welche ganz besonders neues Licht in die Vorgänge des menschlichen Geisteslebens wirft, lädt er die Erziehung ein, sich zu besinnen, ob der dadurch vorgezeichneten Entwicklung des geistigen Lebens die bestehenden pädagogischen Einrichtungen entsprechen. Der Rationalismus mußte ganz besonders die Bevorzugung der altsprachlichen Bildungsfächer zum Nachteil der realen, muttersprachlichen und praktischen und die mechanische und unpsychologische Methode verurteilen und in allen diesen Punkten neue Wege bahnen. Diese Gedanken kehren deshalb auch in allen pädagogischen Schriften des Rationalismus wieder; auch Fénelon (1651

bis 1715), Erzieher adliger Mädchen und des französischen Prinzen und später Erzbischof, der Verfasser einer Schrift über „Mädchenerziehung“ und eines Fürstenspiegels, „Abenteuer des Telemach,“ hatte sich seine pädagogischen Ansichten unter dem Einflusse der Philosophie des Descartes gebildet und als Lehrer und Vorsteher eines Erziehungsinstituts für adlige Damen und als Prinzenerzieher reiche Erfahrungen gesammelt. Alle Gebiete des damaligen Wissens waren ihm erschlossen; anderseits aber war es bei seiner Thätigkeit als Erzieher seine erste Sorge, seiner Zöglinge Fähigkeiten und Neigungen kennen zu lernen, um darnach seine Einwirkungen auf dieselben zu bemessen. Am eingehendsten hat sich Fénelon über die Erziehung der Töchter ausgesprochen; Vincenz von Beauvais, Erasmus und Vives hatten sich wohl schon mit diesem Gegenstande beschäftigt, aber erst Fénelon stellte einen vollständigen Plan über Mädchenerziehung auf; dieser Plan kam auch in Frankreich vielfach zur praktischen Durchführung und fand auch in Deutschland Beachtung, namentlich da Franke die Schrift Fénelons ins Deutsche übersetzte. Fénelon dringt auf eine einfache Leibeserziehung und eine die Entwicklung der seelischen Funktionen beachtendes Unterrichten; das Lernen soll vom Interesse des Kindes begleitet und geleitet werden und so mit Lust verbunden sein, weshalb es mit dem Spiel beginnen und auch später die Erholung mit der Arbeit abwechseln muß. Bei der religiösen Erziehung soll man „nur dem Verstande der Kinder zu Hilfe kommen und ihnen den Weg weisen, die Wahrheiten der Religion in ihrem eigenen Bewußtsein aufzufinden“. Daher soll sie an die Erlebnisse und Erfahrungen der Kinder anknüpfen. Was aber ganz besonders bei dem Erzbischof Fénelon charakteristisch erscheint, das ist das Wegfallen jedes kirchlichen Elementes in dieser Erziehung; an die Stelle desselben tritt bei ihm das religiöse Denken und die Tugend. — Rollin (1661—1741), Professor in Port-Royal, suchte die von den Jansenisten ausgehende pädagogische Reform im Sinne des Rationalismus weiter zu entwickeln und für die öffentlichen Schulen fruchtbar zu machen. Die humanistische und religiös-sittliche Bildung gehen bei ihm Hand in Hand; er sucht in den klassischen Schriften und in der Geschichte überall den ethischen Gehalt auf und fordert die Hervorhebung desselben im Unterricht. Die sittliche Erziehung steht ihm höher als das Wissen; „ein guter Lehrer,“ sagt er, „muß bei der Erziehung über dem Wissen nicht die Bildung des Charakters vergessen,“ er muß seine Schüler an ernste Arbeit gewöhnen, ihnen Achtung und Liebe zur Wissenschaft einflößen, sie den Weg zur Wissenschaft, ihren Wert erkennen lassen und sie für ihren späteren Beruf tüchtig machen. Vielfach knüpft er in der „Abhandlung über die Studien der Kinder“ an Quintilian an; der Unterricht soll mit dem vierten Lebensjahr beginnen, aber es soll spielend gelernt werden; es sollen beim Lesen Buchstaben auf Kärtchen oder Elfenbein ver-

wandt und nur dem Kinde bekannte Wörter gelesen, es sollen Bücher mit Bildern gewählt und Fabeln auswendig gelernt werden u. dgl. Was er über die weibliche Erziehung sagt, stützt sich zum Teil auf Fénelon; besonderen Wert legt er hier auf die Erlernung der Handarbeit und Gewöhnung zur Wirtschaftlichkeit und Sparsamkeit.

4. Dem Rationalismus lieferte der von Locke ausgehende Sensualismus einen festen Boden; er hat den Glauben an die angeborenen Ideen vollständig zerstört und den Boden für eine der bloßen Beobachtung zugängliche Seelenlehre geschaffen, welche der Pädagogik dienstbar gemacht werden konnte. In den wichtigsten Punkten berührt er sich, wie dies schon bei Locke der Fall war, mit dem Rationalismus, der die sensualistische Psychologie nach der Seite der Erkenntnis ergänzt; beide sind in der Hinsicht einseitig, daß sie zu einer klaren Erkenntnis der Gemütszustände und ihrer Entwicklung nicht gelangt sind. Die Pädagogik der sensualistischen Richtung schließt sich daher in wichtigen Punkten an die rationalistische Pädagogik an und nimmt wesentliche Sätze aus ihr auf; andererseits leitet sie aber auch zur naturalistischen Pädagogik über. Der wichtigste Vertreter der sensualistischen Pädagogik in Frankreich ist Helvetius (1715 bis 1771). Er ist ein Zögling der Jesuiten, aber auch ein Schüler Voltaires, Diderots u. a. Männer, welche an der Spitze der französischen Aufklärung stand; früh schon schloß er sich aber ganz besonders an Locke an und zog die letzten Konsequenzen aus dessen Sensualismus. In seinem Buch De l'ésprit (Vom Geiste, 1755) lehrte er, daß es für den Menschen keine andere Quelle der Erkenntnis und des Handelns gebe als die Sinnenempfindung; er forderte daher von der Erziehung, daß sie sich der Sinnenempfindung bemächtige, weil sie dann aus dem Menschen alles machen könne, was sie wolle. „Alle unsere Vorstellungen kommen uns zu durch die Sinne; sie werden durch das Gedächtnis aufbewahrt, welches demnach nichts anderes ist, als eine wenn auch abgeschwächte Fortdauer der ursprünglichen sinnlichen Eindrücke. Der Geist ist demnach nichts anderes als der Inbegriff unserer Vorstellungen. Die Natur stellt uns die Gegenstände dar. Diese Gegenstände stehen in Verhältnissen zu uns und untereinander; die Auffassung dieser Verhältnisse ist dasjenige, was man Verstand nennt. So wie die physische Welt den Gesetzen der Bewegung, so ist die moralische Welt dem Gesetze der Interessen unterworfen; das persönliche Interesse ist der einzige und allgemeine Wertmesser für die Handlungen des Menschen. Der Mensch ist gerecht, wenn alle seine Handlungen auf das öffentliche Wohl gerichtet sind.“ Nach dem Tode des Helvetius erschien das „Buch vom Menschen, seinen Geisteskräften und seiner Erziehung“ (1774); in ihm hat er die Erziehung auf die in seinem Buch vom Geiste dargelegte Seelen- und Sittenlehre aufgebaut.

Da uns alle unsere Vorstellungen durch die Sinne zukommen, so sind alle normalsinnigen Menschen in der Lage, die Gegen-

stände der Erkenntnis und ihre Verhältnisse zueinander zu erfassen und sich somit selbst zu den erhabensten Wahrheiten aufzuschwingen; um aber diese Verhältnisse zu erfassen, muß man sie vergleichen, und dazu ist Interesse an ihnen nötig, wodurch die Aufmerksamkeit auf sie hingelenkt wird. Alle Menschen sind gleich geboren, sind desselben Grades von Interesse fähig und können sich daher auch insgesamt zu den höchsten Ideen emporschwingen und die größten Werke ausführen. Bemächtigt sich die **Erziehung** des Interesses, so vermag sie alles über den Menschen; ihr Zweck geht auf Glückseligkeit hinaus. Wie für Rabelais, Montaigne und Rollin, so handelt es sich auch für Helvetius darum, daß der Mensch, nach gewissen Bedingungen erzogen, sich selbst seinen Weg bahnen, den Nebenmenschen keinen Schaden thun und alles, was die Natur und die menschliche Gesellschaft darbietet, ruhig und selig genießen solle. „Die Erziehungswissenschaft läuft nur auf die Kunst hinaus, die Menschen in eine Lage zu versetzen, in der sie gezwungen sind, sich die Talente und Tugenden, welche man in ihnen zu finden wünscht, zu erwerben." — Der **Erzieher** muß vor allen Dingen eine tiefe Kenntnis des menschlichen Geistes und Herzens besitzen; Genies, d. h. bahnbrechende Männer, können die Werkzeuge der Erziehung (Mittel und Wege) vervollkommnen. Das ganze Leben ist eine lange Erziehung; doch muß die Zeit derselben umgrenzt werden, es ist die Zeit der Kindheit und der Jugend. Den größten Teil der Erzieher eines Kindes bilden die stetigen Eindrücke der das Kind umgebenden Dinge auf seine Sinne; da sie nicht dieselben sind für jedermann, so kann die Erziehung nicht dieselbe sein für alle Kinder. — Das Leben ist ein Gewebe von verschiedenen Zufälligkeiten; durch eine oder mehrere derselben wird der **Verlauf der Erziehung eines Menschen** bestimmt. Die Zufälligkeiten lenken auch die Aufmerksamkeit der Kinder auf die Gegenstände, die sich ihrer Wahrnehmung bieten, wodurch die Neigungen bestimmt werden; sie ist etwas Erworbenes und die Vorbedingung des Lernens. Aber sie ist nicht möglich ohne Interesse an der Sache; ohne Interesse kann man nicht beobachten, nicht vergleichen, folglich nicht richtig urteilen. Damit also ein Kind auf etwas aufmerksam gemacht werde und lerne, muß es ein Interesse daran haben, und damit ein Lehrer seine Unterrichtsmethode vervollkommne, muß er ebenfalls ein Interesse an dieser Vervollkommnung haben. Dieses Interesse kann jedoch nicht entstehen, wenn der Mensch keine Begierden und Leidenschaften (lebhafte Begierden) hat; wer keine Leidenschaften hat, der hat weder ein Prinzip der Thätigkeit, noch einen Beweggrund zum Handeln. Indem sie unsere Aufmerksamkeit auf bestimmte Dinge koncentrieren, machen sie uns der feinsten Eindrücke fähig und stumpfen uns andererseits für jede andere Art von Eindrücken ab; die Neugierde und Wißbegierde sind nur Wirkungen der Begierde, glücklich zu sein und unser Schicksal immer besser

zu gestalten. Maßlose Begierden sind neben der Unwissenheit eine sehr gewöhnliche Ursache des Unglücks der Menschen; der Charakter ist eine Wirkung der verschiedenen Begierden. — Die Erziehung zerfällt in die für Kinder und für Jünglinge, und jede derselben wieder in physische und moralische, häusliche und öffentliche. Die Absicht der Natur geht dahin, daß die Ausbildung des Geistes mit der Kräftigung des Körpers gleichen Schritt halte; das einzige Mittel aber, um einen Menschen stärker, kräftiger und gesunder zu machen, ist das Turnen, die Gymnastik. Das wichtigste moralische Erziehungsmittel ist die Gewohnheit; auch Interesse, Aufmerksamkeit und Denken können durch Gewohnheit dem Menschen eingepflanzt werden. Um sie zu erzeugen, muß man sich der Belohnung, der Lust, und der Bestrafung, des Schmerzes, bedienen; kann ein Kind noch durch eine Belohnung zur Arbeit angehalten werden, so muß man dieses Mittel immer noch der Strafe vorziehen. Auch der Wetteifer ist eine Leidenschaft und zwar eine sehr starke; er muß immer hervorgerufen werden. Daher muß das Kind in Gesellschaft mit anderen Kindern erzogen werden; die öffentliche Erziehung wird immer das Übergewicht über die häusliche haben. Die Methode der geistigen Bildung muß die induktive sein; die unvollkommenen Unterrichtsmethoden müssen durch die induktive Methode vervollkommnet werden, damit die Aufmerksamkeit und damit das Studium erleichtert werde; dabei muß aber immer das Interesse, der Lerntrieb, erregt werden. Um wahre Erkenntnis zu gewinnen, müssen Gedächtnis und Denken geübt werden; beide stehen in inniger Wechselbeziehung zueinander. Das Gedächtnis ist eine Bedingung des Denkens, kann ihm aber auch hinderlich sein; ein starkes Gedächtnis schwächt die Urteilskraft. Nachdenken und Vergleichung der Dinge untereinander führen zur Kenntnis der wahren Beziehungen zwischen uns und jenen; wer aber viel vergleicht und nachdenkt, hat um so weniger Gedächtnis, je weniger er von ihm Gebrauch macht. Man muß daher das Gedächtnis des Kindes nur mit klaren und deutlichen Vorstellungen füllen und die Urteilskraft des Menschen frühzeitig zu bilden suchen.

Helvetius' philosophische Ansichten riefen natürlich bei den Vertretern der Kirche und des Staates die größte Erbitterung hervor, am heftigsten fiel die klerikale Presse über den Verfasser her; dagegen begrüßte alles, was unter der Fahne des geistigen Fortschritts stand, sein Buch, weil „es das Geheimnis der ganzen Welt herausgesagt hat!" Jansenisten und Jesuiten überboten sich im Kampfe gegen Helvetius; die ersteren forderten seine Verbrennung, die letzteren Widerruf, — und diese siegten. Allein dieser Widerruf, zu welchem Klugheit und List der Jesuiten den Verfasser gebracht hatten, glich dem Widerruf des Galilei; was Helvetius scheinbar widerrufen hatte, das brachte er in seinem „Buch vom Menschen", das erst drei Jahre nach seinem Tode veröffentlicht wurde, in anderer

Form wieder. Helvetius war ein edler Mensch, welcher seine Überzeugung offen aussprach und nach ihr handelte; daß seine Ansichten teilweise einseitig oder falsch sind, ändert an diesem Urteile nichts. Er war ein Kind seiner Zeit, Sensualist in vollem Sinne des Wortes; seine Ansicht über die Gleichheit aller Menschen und die damit gegebene Allmacht der Erziehung ist einseitig und übertrieben, denn die Erziehung des Individuums ist durch die natürlichen Anlagen beschränkt, die bei den verschiedenen Menschen schon bei der Geburt verschieden sind. Aber wenn man auch die Allmacht der Erziehung bestreiten muß, so ist doch die Macht der Erziehung eine Thatsache, zu deren Anerkennung hauptsächlich Helvetius beigetragen hat.

5. Der Sensualismus war in seiner einseitigen Betonung des Sinnenlebens, mit seiner Leugnung jeder geistigen Anlage und der Annahme der Allmacht der Erziehung auf eine ebenso einseitige Bahn geraten wie der Rationalismus mit seinen angeborenen Ideen, resp. Vernunftanlagen; von beiden Richtungen der Philosophie wurde das Gemütsleben und seine Entwicklung wenig oder gar nicht beachtet, trotzdem im Sensualismus mit seiner Interessenlehre die besten Ansätze dazu vorhanden sind; beide mußten daher der Pädagogik auch einseitige Richtlinien geben. Aus der sensualistischen Pädagogik heraus wuchs die naturalistische, welche die von beiden offen gelassenen Lücken auszufüllen suchte, durch die zu einseitige Betonung dieses Punktes aber natürlich ebenfalls auf einseitige Bahnen geraten mußte. Ihren wichtigsten Vertreter hat die naturalistische Pädagogik in J. J. Rousseau (1712—1778). Er hat die viel verschlungenen, zwischen Licht und Schatten scharf kontrastierenden Wege seines äußeren wie seines inneren Lebens in seinen „Confessions" mit großer Offenheit dargelegt; er wollte, wahrscheinlich beeinflußt von dem Beispiele des Augustinus, darin „sein Inneres enthüllen, wie das ewige Wesen es selbst gesehen hat", hat aber sich dabei wohl gar zu oft über seine Stimmungen und die Beweggründe seiner eigenen Handlungen und die Gesinnungen anderer, die in sein Leben eingriffen, getäuscht. Er mußte in seiner Jugend der mütterlichen Erziehung entbehren und erhielt frühzeitig vermittels der Lektüre seines Vaters, eines Uhrmachers in Genf, verschrobene und romanhafte Begriffe vom menschlichen Leben; schon im 7. Lebensjahr wurde er mit dem Inhalt der Schriften Plutarchs u. dgl. bekannt gemacht. Nicht unterschätzen darf man auch den Einfluß, welchen das politische und kirchliche Leben seiner Vaterstadt Genf auf die Entwicklung von Rousseaus Geisteslebens ausgeübt hat; die Genfer hatten in mehreren Aufständen, die Rousseau zum Teil miterlebte, und in heftigem Kampfe unter der Führung Calvins ihre politischen und religiösen Rechte verteidigt und befestigt. Dies alles, Lektüre und Erlebnisse, erregte das Gemütsleben des Knaben frühzeitig sehr heftig und gab der Phantasie reiche Nahrung; es stattete ihn mit den unklaren Gefühlen und Vorstellungen aus, von denen der

Mann sich durch Erfahrung und Nachdenken niemals hat vollständig befreien können. Zudem begann infolge der häuslichen Verhältnisse vom achten Lebensjahre an für den Knaben ein unstetes Wanderleben, das eine zielbewußte Erziehung und Bildung unmöglich machte. Sein körperlicher Zustand sowohl, wie die Erziehung in der ersten Jugendzeit gaben seinem Wesen eine mehr passive innerliche Richtung, eine gewisse Beengtheit und Unbeholfenheit, ein Bedürfnis nach Anschluß an Menschen und Hingebung an dieselben, wo er eine gewisse Seelenverwandtschaft ahnt; daneben finden sich bei ihm Enttäuschungen und infolge dessen später wieder schroffe Abwendung von Freunden und ungerechte Beurteilung derselben, die Fähigkeit und Neigung, sich in das innere Gemütsleben des Menschen zu versenken und dasselbe nach allen Richtungen mit Wärme, Lebendigkeit und tiefer Teilnahme des eigenen Gemüts darzustellen. Ein Aufenthalt auf dem Lande legte in das tiefe Gemüt des Knaben den Keim zu einer schwärmerischen Naturempfindung und befruchtete seine lebhafte Phantasie mit sinnlichen Bildern. Seinem sinnlichen und leidenschaftlichen Naturell wurde unter dem Einflusse der alten Genfer Gläubigkeit und Frömmigkeit, die auch bei Rousseaus Vater zu finden war, in der Entwicklung der Gefühle für das Ideale, Sittliche, Edle und Göttliche ein heilsames Gegengewicht gegeben, das ihn, so tief er auch auf den Irrwegen des Lebens sinken mochte, doch immer wieder emporzog. Wenn er daher auch unter den bunten Wechselfällen seines vielbewegten Lebens und durch das unbezwingliche Freiheitsstreben seines kühnen Geistes von der Kirchenlehre abgefallen ist, so ist ihm der Trieb lebendiger Religiosität und der Idealismus des gefühlsseligen Herzens immer geblieben. Frisch, bildungsbedürftig, strebsam, mit stürmenden Fragen, Zweifeln und Anliegen erfüllt, war er nach abenteuernder, einsamer, sich selbst überlassener Jugend in die gebildete Welt eingetreten; er versuchte es in den verschiedensten Berufsarten und strebte dabei beständig, sich durch Lektüre und Unterricht weiter zu bilden, ohne jedoch einen zielbewußten Plan im Auge zu haben. Durch das alles aber erhielt das Spiel seiner Phantasie reichliche Nahrung; — sein Denken und Wollen aber entbehrten der festen Richtung. Er wurde durch die vielseitige Bekanntschaft mit reichen und armen, vornehmen und geringen, guten und bösen Menschen mit allen Verhältnissen des Lebens bekannt und sah die Schäden in Gesellschaft, Staat und Kirche. Sein Leben war daher reich an Erfahrungen mannigfaltigster Art, und was er später schrieb, das stützte sich auf seine eigenen Erlebnisse; in diesem lebendigen Hintergrunde liegt einer von den wesentlichen Gründen, warum Rousseaus Schriften auf die Leser einen so fesselnden und packenden Eindruck machten. Ein achtjähriger Aufenthalt in Chambery gab ihm endlich (1732—1740) Gelegenheit, seinem Geiste eine ernstere und tiefere Ausbildung durch das Studium wissenschaftlicher und namentlich philosophischer Werke (Descartes, Locke, Leibniz u. a.) zu geben. Im Jahre 1740 ergriff er beim Suchen nach

einer Lebensstellung, die den Mann ernähren konnte, endlich den Beruf, in dem er sich als Schriftsteller bleibenden Ruhm erwerben sollte; er wurde Erzieher von zwei Kindern in Lyon. Es fehlte ihm zu diesem Berufe nicht an den nötigen Kenntnissen, auch nicht am nötigen Interesse; er ließ bei der Ausführung auch nicht den blinden Zufall walten, sondern suchte sich ein klares Bewußtsein über die Aufgabe, die ihm gestellt war, zu verschaffen. Zunächst ließ er es sich angelegen sein, seine Zöglinge genau kennen zu lernen, und als er glaubte, daß dies der Fall sei, ging er an die Ausarbeitung eines speziellen Erziehungs- und Unterrichtsplanes nach Lockes Vorbild. In demselben werden Gemütsbildung und Verstandesbildung „in der angegebenen Ordnung" verfolgt, religiöse und moralische Vorschriften mehr geübt als gelernt und eine Bildung, die auf Welt- und Menschenbildung hinarbeitet, erstrebt; die Zucht sollte frei von aller Härte sein. Er fordert vom Vater ein gewisses Maß von Rechten über seine Zöglinge, auch bezüglich der Strafgewalt, und will der natürlichen Entwicklung möglichst viel Spielraum lassen. Sein Zögling soll nicht durch systematischen Unterricht gebildet werden, sondern soll in die Natur, in die Werkstätten der Handwerker und Künstler und in die Gesellschaft eingeführt und durch daran geknüpfte Unterhaltungen angeleitet werden, zu beobachten; sodann soll er darüber nachdenken und soll Ursache und Wirkungen genau ins Auge fassen lernen, damit er Interesse an allen Wissenschaften und Künsten erhält und sich selbst über sie belehren kann. Von einer vollkommenen Erziehung fordert man, daß sie das Leben und die Menschen kennen lehre, „so daß der Zögling die Menschen bei ihren guten und selbst bei ihren schwachen Seiten zu fassen vermöge und die gegebenen Verhältnisse zu seinem eigenen Vorteile zu benutzen verstehe;" man leite ihn darum an, die Dinge von den verschiedensten Seiten ins Auge zu fassen, bringe ihn auch in schwierige Lebenslagen, „die man seinem Alter und seiner Fähigkeit entsprechend fingiert." Gang und Art des Unterrichts soll sich der natürlichen Entwicklung des Zöglings und dem Leben anschließen, damit der Zögling mit Interesse und durch Selbstthätigkeit sich seine Kenntnisse und Fertigkeiten erwirbt; alle nutzlosen Wissenschaften, — Rhetorik, Logik und scholastische Philosophie —, sollen in Rousseaus Unterrichtsplan keinen Platz finden, wohl aber Naturkunde, Mathematik, Moral und Naturrecht; vor allem soll aber der Zögling an klares Denken und reinen Stil gewöhnt werden. Allein es fehlte Rousseau bei der praktischen Ausführung dieses Planes an der Tugend, die namentlich der Erzieher sehr nötig hat, an der Geduld und gleichmäßigen Ruhe; in seinem Geiste gärte es beständig, Pläne verschiedener Art beschäftigten beständig seine Gedanken und ließen ihn nicht zu ruhiger Arbeit an seinen Zöglingen gelangen. Nach Ablauf eines Jahres fand die Erziehungsthätigkeit Rousseaus daher ein Ende; aufs neue begannen ein unruhiges Wanderleben und Versuche, sich eine andere

Lebensstellung zu gründen. Aufs neue machte er traurige Erfahrungen, die in ihm den Keim des Unwillens gegen die bürgerlichen Einrichtungen legten, bei denen nach seiner Ansicht Gemeinwohl und Gerechtigkeit einer sogenannten, von Ranges- und Adelsvorurteilen geleiteten Ordnung zum Opfer gebracht werden und der Schwächere dem ungerechten Mächtigeren mit Hilfe der öffentlichen Autorität unterliegen mußte. In diese Zeit fiel auch ein Ereignis, das auf sein ganzes Leben einen tiefen Schatten wirft; er trat in Beziehungen zu einer Jungfrau und erzeugte mit ihr, ohne sie zu ehelichen, mehrere Kinder, die insgesamt dem Findelhause übergeben wurden. Rousseau und seine Zeitgenossen fanden an dem Verhältnisse selbst nichts Anstößiges; und auch die Handlungsweise Rousseaus gegenüber seinen Kindern war damals keine seltene Erscheinung in Frankreich. Rousseau selbst sucht diese Handlungsweise durch seine bedrängte Vermögenslage und seinen schwankenden Gesundheitszustand, wodurch ihm die Macht, für seine Kinder zu sorgen, geraubt worden sei, durch die Störung an seinen Arbeiten infolge des Kindergeschreies und endlich durch die Unfähigkeit der Mutter zur Kindererziehung zu entschuldigen; allein er hat sie später einer harten Selbstkritik unterzogen, indem er sagt: „Wer die Pflichten eines Vaters nicht erfüllen kann, hat auch das Recht nicht, es zu werden; weder Armut, noch Arbeit, noch menschliche Rücksichten entbinden ihn der Pflicht, seine Kinder zu ernähren und zu erziehen." In geistigen Verkehr trat Rousseau in dieser Zeit mit Voltaire, Holbach und Diderot, dem Mitherausgeber des „Dictionnaire Encyclopédique"; er selbst beteiligte sich auch durch einige Beiträge an diesem Werke. Lange hatte er nach Bildung geschmachtet, jetzt steht er mitten in ihr, läßt sich von ihr tragen und will sich an ihr nähren und kräftigen; aber macht sie den Menschen edler, besser und menschlicher? Lange hat er sich nach Freiheit und Unabhängigkeit gesehnt; aber ist dieselbe denkbar und erreichbar unter den Zuständen der bürgerlichen Gesellschaft und des Staatslebens, die nur den Stand berücksichtigen, aber nicht den Menschen? Und wo er hinblickt, da sieht er Sittenlosigkeit im Volk und in den gebildeten Kreisen. Mit den Waffen des Verstandes und des Witzes bekämpfte man in den gebildeten Kreisen den Staat und die Kirche, aber auch Sitte und Religion; das Volk aber seufzte unter den Fußtritten des Adels und unter dem Drucke der Geistlichkeit. Trotz der großen Zahl von Klöstern, die mit Mönchen und Nonnen überfüllt waren, stand es in Frankreich sehr schlecht mit der Bildung; das Volk wurde in finsterem Aberglauben und schmählicher Unwissenheit hingehalten; die Kirche raubte ihm mit Absicht die Bildung, um es für ihre Zwecke desto besser gebrauchen zu können. Ein tiefer Groll bildete sich in Rousseau gegen diese Zustände aus, einerseits gegen eine Bildung, die den Menschen verfeinert, aber nicht veredelt, und anderseits gegen die vollständige Vernachlässigung der Volksbildung; er grollte der Ge-

sellschaft, dem Staate und der Kirche, welche alle Schuld an diesen Zuständen trugen. Die tiefsten Fragen der Menschheit gären und wühlen in ihm, bis sie Zusammenhang und feste Gestalt gewinnen. Das Alte und Schädliche will er zertrümmern, Neues und Heilbringendes will er an seine Stelle setzen; er will die Menschheit zu Glück und Freiheit erziehen. — Dieser hohe und ernste Grundgedanke zieht sich durch Rousseaus gesamtes Empfinden, Denken und Wollen; alle seine Schriften stehen mit gleicher Härte und Schroffheit, aber auch mit gleicher Frische und Zähigkeit im Dienste dieser gewaltigen Aufgabe. Sie sind weitgehender und demokratischer als alles, was seine Zeitgenossen ausgesprochen haben; sie wirkten um so mächtiger, als sie in einer populären und glänzenden Sprache geschrieben waren, welche anziehen und überzeugen mußte, weil sie aus dem „Feuer und Enthusiasmus eines Apostels eigner Überzeugung" kam. Ein Zufall brachte den Vulkan zum Ausbruch. Auf dem Wege nach Vincennes, wo er seinen wegen eines Schriftstücks gefangenen Freund Diderot besuchen wollte, fiel ihm im Mercure de France die von der Akademie zu Dijon als Preisaufgabe gestellte Frage: „ob der Fortschritt in den Wissenschaften und Künsten zur Verderbung oder zur Reinigung der Sitten beigetragen habe" in die Augen; sofort erwachte in ihm der Gedanke, daß hier die schlechten Sitten und Einrichtungen seiner Zeit ihre Erklärung finden müßten. Was seit Jahren sein Inneres bewegt hatte, das wurde durch diese Frage aufs mächtigste angeregt und sollte nun aller Welt offenbar werden; er wollte mit der ganzen gebildeten Welt den Kampf aufnehmen, wollte Bildung, Wissenschaft und Kunst brandmarken und ihnen die Einfalt der Natur und die Größe bürgerlicher Tugend entgegensetzen. An praktischen Erfahrungen und an Scharfsinn zur Beantwortung der Frage in diesem Sinne fehlte es Rousseau nicht; und wenn auch die Art, wie er sie erfaßte, nicht den eigentlichen Sinn und daher auch die Antwort nicht das Richtige traf, wenn auch der Inhalt unreif und unklar und die Darstellung unlogisch ist, so enthält die Schrift doch wertvolle Grundgedanken für die Auffindung des Weges zur Verbesserung. Rousseau faßte die Frage nämlich so: „ob die Wiederherstellung der Wissenschaften und Künste zur Veredlung der Sitten beigetragen habe." Unablässig und mit großem Eifer arbeitete er an der Beantwortung der Frage, und so entstand ein Werk, das, nach Rousseaus Selbstkritik, „voll Wärme und Kraft ist, dem es aber an Logik und Ordnung gebricht": Discours sur les sciences et les arts. Jene Kreise der französischen Gesellschaft, in denen die aufklärerische Bildung ihren Sitz aufgeschlagen hatte, führten auf dem dunklen Hintergrunde eines unterdrückten und ins Elend gestoßenen Volkes eine Existenz, deren tiefe Unsittlichkeit wohl an dem sozialen Werke der geistigen Kultur zweifelhaft machen durfte; indem nun Rousseau diese Thatsache verallgemeinerte, kam er zu dem Schlusse,

daß die Kultur mit allen ihren Umwälzungen des wissenschaftlichen, künstlerischen und sozialen Lebens nur immer mehr von dem Zustande abgeführt habe, welcher das Ideal der Gesellschaft bilden muß. Daß die Zunahme der Pflege der Wissenschaften eine Abnahme der Sittlichkeit im Gefolge habe, das konnte nach Rousseaus Ansicht aber nicht bloß historisch, sondern auch aus anderen Gründen bewiesen werden. Die Wissenschaften und Künste haben nach seiner Ansicht ihre Entstehung menschlichen Lastern zu verdanken, und ihre Wirkungen können daher nur verderblich für die Sitten sein; sie haben die Natur des Menschen unterdrückt, das Gefühl der Freiheit erstickt und den Charakter verschlechtert. In einer ganzen Kette von falschen Annahmen und Fehlschlüssen stellt so Rousseau alle möglichen üblen Folgen als notwendige hin und kommt zu dem Ergebnis, daß die Tugend in der menschlichen Seele eingegraben sei und es genüge, um ihre Gesetze kennen zu lernen, in sich selbst einzukehren und die Stimme des Gewissens zu hören. Er schildert den Menschen, wie er aus der Hand der Natur hervorgegangen sei, als ein glückseliges Kind, das am Busen der Mutter ruhte und in ihm alle seine Bedürfnisse befriedigt fand, das aber durch die Kultur aus dieser Seligkeit herausgerissen und damit sein ganzes Wesen, sein Denken nnd Wollen verdorben habe. Besonders trägt aber an diesen Übeln eine unsinnige Erziehung und Bildung die Schuld, denn sie unterdrücken die menschliche Natur. Die Richtung, welche Rousseau in dieser Preisschrift eingeschlagen hat, traf mit dem überall sich regenden Bedürfnis radikaler Verbesserung zusammen; denn trotz aller Kunst und aller Wissenschaft waren die sozialen und sittlichen Verhältnisse nicht besser geworden; daher erhielt die Schrift auch den Preis, und Rousseau wurde als Prophet einer neuen Zeit angesehen. Eine zweite Preisfrage der Akademie zu Dijon: „Über den Ursprung und die Gründe der Ungleichheit unter den Menschen“ wurde ebenfalls von Rousseau bearbeitet in der Schrift: Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes. Er suchte sich ein Bild von dem Menschen im Naturzustande zu entwerfen und in der weiteren Ausführung der Untersuchung die in seiner ersten Arbeit niedergelegten Anschauungen zu erweitern; er gelangte durch seine Untersuchung zu dem Ergebnis, daß der Mensch im Naturzustande gut war und alle Menschen in ihm gleich waren; er war aber entwicklungsfähig und entwicklungsbedürftig. Bei dieser Entwicklung ist jedoch eine Verschlechterung der Menschen eingetreten, woran nicht nur die Wissenschaften und Künste, sondern auch die gesellschaftliche Vereinigung, also die ganze Kultur schuld sind. Als normal menschlicher Zustand kann nach Rousseaus Ansicht nur der Naturzustand angesehen werden. Es ist dies eine ungeschichtliche Träumerei Rousseaus, nur daraus erklärbar, daß man in Zeiten, in denen Bildung und Gesittung in grellem Widerspruch standen, sich immer nach der verlorenen Stille und Ein-

fast unverfälschter Natur zurückgesehnt hat. Die Menschen sind nach Rousseau im Naturzustande alle gleich, sie besitzen in demselben weder übernatürliche Gaben noch künstliche Fähigkeiten, sondern physische Behaglichkeit ist das einzige und höchste Gut des Naturmenschen; mit der Entstehung des Eigentums, der Familie, der Gesellschaft, des Staates und seiner Regierung, also der ganzen Kultur, entstand die Ungleichheit unter den Menschen und damit die Wurzel alles Übels. Da auch alle Mittel der geistigen Kultur vor Mißbrauch nicht gesichert sind und möglicherweise also das Verderbliche der Laster zivilisierter Menschen größer ist als die Vorteile ihrer Tugenden, so dienen sie nach dem unlogischen Schlusse Rousseaus auch nur zur Verschlechterung der Menschen. Von Natur ist also nach Rousseau der Mensch gut, die Kultur macht ihn schlecht; wie die Bildung, so ist auch die bürgerliche Gesellschaft, nach Rousseaus Ansicht, ein Übel, — aber freilich, wie die Dinge leider jetzt stehen, ein notwendiges. Und wie für die Bildung, so stellt sich auch für Staat und Gesellschaft die unabweisbare Forderung, zum ursprünglichen Naturzustande wieder so nahe als möglich zurückzukehren. Es ist ein leidenschaftlicher Aufschrei der Armen und Gedrückten, eine feurige und entschlossene Kriegserklärung gegen die Grundlagen und Einrichtung der herrschenden Staatsform. Diese Preisschrift wurde jedoch nicht mit dem Preise gekrönt; aber Rousseau ließ sich dadurch von der Verfolgung der in den beiden Schriften angeregten Gedanken nicht abbringen. Nachdem er durch sie das Bestehende verneint, der herrschenden Bildung und Gesellschaft den Krieg erklärt hatte, wollte er nun auch zeigen, wie an die Stelle der herrschenden Irrtümer die Wahrheit zu setzen und die Verbesserung der gesellschaftlichen Zustände herbeizuführen sei; diese Aufgabe suchte er in drei Schriften: Der „Nouvelle Héloise“ (ein Roman in Briefen), dem „Contrat social“ und dem „Emile“ (1762) zu lösen. Die Abhandlung über die Künste und Wissenschaften hat bewiesen oder wollte beweisen, daß die bestehende Bildung vom Übel sei, der „Émile“ will die Menschen für die echte und wahre Bildung erziehen; in der „Nouvelle Héloise“ sind schon die Grundzüge über Erziehung und Religion enthalten, die im „Émile“ näher ausgeführt sind. Die Abhandlung über die Ungleichheit hat bewiesen oder beweisen wollen, daß der bestehende Staat dem natürlichen Wesen des Menschen widerspreche, der Gesellschaftsvertrag (Contrat social) will den rechten und echten Staat suchen, welcher die unveräußerlichen Forderungen und Rechte der eingeborenen Menschennatur wieder herstellt und zur ungeschmälerten Geltung bringt; hier entwickelt der Bürger eines freien Staates und „folglich Teilhaber an der landesherrlichen Gewalt“ seine rechtsphilosophischen Anschauungen, die in dem Gedanken gipfeln, daß die Volkssouveränität unveräußerlich im Schoße des Volkes ruhe und es folglich für ein Volk nur Beamte, keine Herrscher gebe. In dieser Schrift sind somit

die Grundgedanken der französischen Revolution enthalten, und sie ist auch eine Zeitlang das rechtsphilosophische Evangelium derselben gewesen. Rousseau aber sah durchaus nicht diese Schrift, sondern den „Émile“ als die bedeutendste an; denn er erkannte recht wohl, daß nur durch eine bessere Jugenderziehung eine neue Zeit und bessere Zustände auf die Dauer hervorgebracht werden können. Der Mensch, das weiß auch Rousseau, der in die Kultur und in die Gesellschaft hinein geboren wird, kann nicht mehr als Wilder aufwachsen, der Naturzustand ist auf immer verloren, die Kultur mit ihren Übeln ist eine Thatsache; unter diesen Umständen erwächst dem Elende der Gegenwart gegenüber nur die eine Aufgabe, diesem Kulturleben eine Richtung zu geben, die sich dem Naturzustande wieder so viel als möglich nähert. Der moderne Mensch kann nicht mehr wild aufwachsen, sondern er bedarf einer Erziehung, aber einer solchen, die ihn nicht verbildet, sondern ihn natürlich entwickelt; im „Émile“ gab Rousseau dieses Erziehungssystem, in welchem das gründliche Heilmittel enthalten sein sollte, dessen seine Zeit bedurfte. Das Buch erregte großes Aufsehen; in Paris wurde es von Henkershand verbrannt, und der Verfasser mußte in die Schweiz flüchten und sich unter den Schutz des Königs von Preußen begeben; denn Rousseau hatte in dem Buche die philosophischen Modeleute, die Jesuiten, die Orthodoxen und die Feudalgesinnten in gleicher Weise getroffen, er hatte die Unhaltbarkeit des Dogmatismus, des Materialismus, des Atheismus, des Feudalismus und des bestehenden Erziehungssystems nachgewiesen. Mit zündenden Worten klagte er die Unnatur, die Geistlosigkeit, die Hartherzigkeit und Trägheit der bisherigen Erziehung an; niemand vor ihm hatte mit dieser Leidenschaft und Hingebung das erziehliche Gebiet betreten, seine Wichtigkeit verfochten und in dem hohen Grade die denkenden Geister dafür interessiert; noch nie waren an die Stelle des scholastischen Lehrapparats mit so imperatorischer Gewalt der Natur abgehorchte Erziehungsmittel aufgestellt worden, als im Emil. Das mußte den Zorn der Gegner aufs mächtigste erregen, und von allen Seiten erhoben sich die Feinde gegen Rousseau. Durch die Verfolgungen im Zusammenhang mit den früheren Schicksalsschlägen entstand bei Rousseau Mutlosigkeit und Trübsinn, welche Gemütsstimmung ihn bis zum Lebensende nicht mehr verließ. Aufs neue begannen seine Wanderungen von Ort zu Ort; mitten in diesen Zeitraum des irrenden Lebens fällt die Abfassung seiner „Bekenntnisse“ (Confessions), eine Darstellung seines Lebens, welche einerseits von beispielloser Freimütigkeit und Wahrhaftigkeit, anderseits aber auch von dem Vorherrschen der Phantasie und einer großen Selbstüberschätzung Kunde giebt und auch den Einfluß der bezeichneten Gemütsstimmung nicht verleugnen kann. Die Revolution erlebte er nicht mehr; so sehr seine Schriften auch dieselbe vorbereitet haben und diese nur die Ausführung seiner

Lehren ist, so wenig wollte er eine gewaltsame Revolution hervorrufen.

Rousseaus Welt- und Lebensanschauung wurzelt in dem aus dem Lockeschen Sensualismus herausgewachsenen Naturalismus, der in entschiedener Weise Front machte gegen den auf demselben Boden erwachsenen Materialismus. Seine Pädagogik ist die Konsequenz dieser Welt- und Lebensanschauung; sie ist aus ihr hervorgewachsen. Um seinen pädagogischen Lehren eine sichere Grundlage zu geben, betont Rousseau mit Locke die Notwendigkeit, die Kräfte und Schranken der geistigen Thätigkeit einer vorherigen Prüfung zu unterziehen; „beginne also, deinen Zögling besser zu erforschen, denn du kennst ihn ganz bestimmt nicht; es bedarf feinerer Beobachtungen als man denkt, um über die wahre geistige Natur und die wahre Neigung eines Kindes ins Reine zu kommen." Rousseau ist sorgsam darauf bedacht, in jedem Falle die psychologischen Gründe für sie anzugeben; sein Gefühl und seine Phantasie haben ihn dabei allerdings manchmal von den Erfahrungsbegriffen abgeführt und mit sich selbst in Widerspruch versetzt. Mit Locke leitet er alle Erkenntnis, außer der moralischen, worunter er das Bewußtwerden des Gewissens versteht, von der Erfahrung ab; diese wird dem Geiste durch die Sinne, die einzigen Vermittler zwischen dem Geiste und der Außenwelt, zugeführt und bildet die Grundlage aller geistigen Entwicklung; „da alles in den menschlichen Geist nur durch die Sinne gelangt, so ist die erste Erkenntnis des Menschen Sinnenerkenntnis, sie dient der geistigen Erkenntnis zur Grundlage." Mit diesen Erzeugnissen der Sensation arbeitet die Reflexion, die sinnliche Vernunft (Verstand), und bildet aus ihnen die einfachen Ideen (Urteile), aus denen durch die geistige Vernunft (Vernunft) die zusammengesetzten Ideen (Schlüsse) gebildet werden; bei diesem Vorgang sieht aber Rousseau, im Gegensatz zu Locke, den Geist nicht als passiv, sondern als aktiv an; „ich bin kein einfach sinnliches und passives, sondern ein thätiges und denkendes Wesen. Von Natur denkt der Mensch eigentlich kaum; das Denken ist eine Kunst, welche er lernt wie alle anderen, und selbst noch mit mehr Mühe. Obgleich Gedächtnis und gesetzmäßiges Denken zwei wesentlich verschiedene Fähigkeiten sind, so entwickelt sich doch in der That die eine nur mit der anderen; ich behaupte, daß die Kinder, da sie noch keines Urteils fähig sind, auch kein eigentliches Gedächtnis haben." Das ganze Wissen bleibt beim Eindruck stehen, nichts dringt zum Verständnis, zu den Ideen durch. „Ich bin indessen weit entfernt zu glauben, die Kinder hätten keinerlei gesetzmäßiges Denken; ich sehe im Gegenteil, daß sie in allem, was sie verstehen und was mit ihrem augenblicklichen und greifbaren Interesse in Beziehung steht, sehr richtig denken. Aber man täuscht sich über ihre Kenntnisse, indem man ihnen solche zumutet, die sie nicht haben, und sie Betrachtungen über Dinge anstellen läßt, die sie nicht begreifen

können. Die sinnliche Vernunft, das anschauliche Denken, ist wohl vorhanden im Kindesalter, das vernünftige, abstrakte Denken aber entwickelt sich erst später. Von allen Fähigkeiten des Menschen ist die Vernunft, die, sozusagen, nur ein Zusammengesetztes aus allen anderen ist, diejenige, die sich am schwersten und langsamsten entwickelt." Die Erkenntnislehre Rousseaus ruht also im wesentlichen auf Lockes Sensualismus; aus den Sinneswahrnehmungen entstehen Bilder, und durch Vergleichung und Beziehung derselben vollzieht sich die Begriffsbildung, durch welche die Ideen entstehen. „Wir müssen unsere Wahrnehmungen in Begriffe verwandeln; durch die Sinnesempfindung stellen sich mir die Gegenstände getrennt, vereinzelt dar, wie sie in der Natur sind; durch die Vergleichung bewege ich sie, ich versetze sie sozusagen, ich lege sie aufeinander, um über ihre Verschiedenheit und Ähnlichkeit und im allgemeinen über alle ihre Beziehungen zu urteilen." Neben dieser äußeren Erfahrung nimmt aber nun Rousseau, im Gegensatz zu Locke, eine innere, den Gemeinsinn, das Gefühl, als selbstthätige Quelle der Ideen an und reiht sie der ersteren Quelle an. Der Naturmensch ist nach Rousseau zunächst ein wollendes Wesen, dem zwei Grundtriebe, der Egoismus und die Sympathie, angeboren sind; auf dieser Grundlage baut Rousseau seine Ethik auf. Während für Locke die Natur des Menschen weder gut noch schlecht ist, beides aber in der Entwicklung werden kann, ist sie für Rousseau gut und entartet bei der Entwicklung durch den Einfluß der Kultur; denn Natur ist das, „was vor jeder Entartung existiert, daher kann sie nicht schlecht sein". Das Fühlen steht für Rousseau im Mittelpunkte des geistigen Lebens; es führt den Menschen zu den Idealen der Tugend, Freiheit und Humanität und predigt ihm den Glauben an Gott und die Unsterblichkeit. Der Naturmensch ist nach Rousseau mehr Sinneswesen als denkendes Wesen und findet mehr im fühlenden Anschauen als im Denken Befriedigung; sein Zweck ist, das zu sein, was er von Natur ist, nämlich gut, frei und glückselig. Diese Glückseligkeit würde der Naturmensch dauernd genießen, wenn er im Naturzustande bleiben könnte; der Mensch kann sie wieder genießen, wenn er zum Naturzustande zurückkehrt. — Auf dieser Grundlage ist Rousseaus Pädagogik aufgebaut. Die Entwicklung des Menschen wird von der Natur im allgemeinen, den Dingen und den Menschen insbesondere beeinflußt; „die innere Entwicklung unserer Fähigkeiten und Organe ist die Erziehung der Natur, die Anwendung, welche man uns von diesen Fähigkeiten und Organen machen lehrt, ist die Erziehung des Menschen, und was wir durch eigene Erfahrung an den auf uns wirkenden Gegenständen lernen, ist die Erziehung durch die Dinge." Jeder Mensch hat demnach drei Lehrer; widersprechen sich dieselben, so wird der Zögling schlecht geraten, er wird niemals mit sich selbst in Übereinstimmung sein; stimmen sie in ihrem Ziel und ihren Einwirkungen zusammen, so wird der Zögling gut erzogen. Ein absicht-

licher Einfluß, das, was wir eigentlich Erziehung nennen, rührt nur von den Menschen her. Das Ziel dieser Erziehung ist, weil wir nichts über die Natur vermögen, sie aber über uns alles vermag, die Natur selbst; nur wo die Erziehung der Natur folgt, kann sie ihr Ziel erreichen, denn nur dann lebt der Mensch in Übereinstimmung mit sich selbst und will nichts anderes, als wozu seine eigentümliche Natur ihn treibt. Das Werk der Erziehung ist also nicht auf eine bestimmte Willensbeschaffenheit, noch auf Bildung des Verstandes, sondern nur auf physische und psychische Behaglichkeit gerichtet; um diesen Zustand zu erreichen, ist es nur nötig, die Natur zur vollständigen Ausbildung gelangen zu lassen, denn „alles ist gut, wie es aus den Händen des Schöpfers der Dinge hervorgeht, alles entartet unter den Händen der Menschen". In der natürlichen Ordnung sind alle Menschen gleich, ihr gemeinsamer Beruf ist es, Mensch zu sein; daher darf es bei der Erziehung nur auf allgemeine Menschenbildung, nicht auf spezielle Berufsbildung abgesehen sein, denn das Kind muß vor allem Mensch werden. — Da auch der Mensch unter dem Einfluß der menschlichen Kultur entartet, so muß er erzogen werden und zwar zu einem tugendhaften Mitgliede der menschlichen Gesellschaft. Die Aufgabe des Erziehers ist es daher, die Natur zu beobachten und dem Pfade, den sie vorzeichnet, zu folgen; der Erfolg der Erziehung ist also an die empirische Kenntnis der Natur des Zöglings und der Einwirkung der Dinge auf sie geknüpft, welche der Erzieher beobachten muß. Der Erzieher hat eine beobachtende und leitende Rolle zu spielen; seine Aufgabe wird namentlich im Abwenden der schädlichen Einflüsse, im Geneigtmachen zum Suchen und im Bieten der Gelegenheit zum Finden der Wahrheit bestehen; er soll den Zögling eben in die natürliche Lage bringen, in welche die Natur den „Menschen der Natur" versetzt hätte, um ihn zu erziehen. „Begnüge dich damit, ihm die Gegenstände zur rechten Zeit vorzuführen; dann, wenn du seine Neigungen hinreichend bethätigt siehst, richte irgend eine lakonische Frage an das Kind, die es auf den Weg führe, auf welchem es die Arbeit finden kann." Rousseau giebt zu, daß die Natur des Menschen schwach sei; „jede Schlechtigkeit entsteht aus Schwäche, ein Kind ist nur deshalb böse, weil es schwach ist; macht es stark, und es wird gut sein." — Hieraus entwickelt sich die Aufgabe der Erziehung; „man muß dem Kinde zu geben wissen, was es bei der Geburt noch nicht besitzt, was es später bedürfen wird," d. h. man muß es zur Selbstthätigkeit und Selbständigkeit anleiten. Diese aber besteht in der sittlichen Freiheit; „die Tugend kann einem von Natur schwachen Wesen nur durch die Stärke seines Willens werden." Nach diesen Grundprinzipien soll nun „Emil", ein Waisenkind, der Sohn vornehmer Eltern, mit gewöhnlichen Anlagen und gesundem Körper ausgestattet, durch einen Hofmeister auf dem Lande erzogen werden; denn da unsere bürgerlichen Verhältnisse der Natur

widersprechen, so muß man das Kind diesen entrücken, und da die Eltern keine vollkommenen Erzieher sind, so muß man dem Emil einen solchen geben. — In der ersten Kindheit werden nur solche Gewohnheiten genährt und gepflegt, welche von der kindlichen Natur und von der Umgebung verlangt werden; man gewöhne das Kind hauptsächlich daran, keine Gewohnheiten zu haben, sondern erziehe es einzig und allein zur Freiheit. Die freie Bewegung der Glieder darf nicht beschränkt, der Körper muß gegen Hitze, Kälte und schmerzliche Empfindungen abgehärtet, und im Arbeiten muß Maß gehalten werden; das ist eine notwendige Vorbedingung für die geistige Erziehung. Die erste geistige Erziehung bestehe darin, daß man das Herz vor Fehlern und den Verstand vor Irrtümern bewahre; doch vermeide man alle Gedanken, die der Urteilskraft vorauseilen. In den ersten sechs Jahren ist es wesentlich nur der Körper, der geübt und gestärkt wird; vom sechsten bis zum zwölften Lebensjahre aber muß vorzugsweise der erwachende Geist in Thätigkeit versetzt werden. Spiel und Vergnügen sind die ersten Äußerungen des erwachenden Geisteslebens, und keine barbarische Fürsorge darf eine fröhliche Gegenwart einer ungewissen Zukunft zum Opfer bringen. Emil lernt sich selbst, die Natur und die Menschen durch eigene Erfahrung kennen; er lernt an der eigenen Schwäche die eigene Abhängigkeit kennen und kann in voller Freiheit den Keim seines Charakters entwickeln. Was ihn regieren und beschränken soll, ist die Gewalt der Verhältnisse, mit andern Worten das Gefühl seiner Ohnmacht; durch jenen Zwang und durch diesen Gehorsam soll seine Freiheit begrenzt sein. Er ist noch kein sittliches Wesen, kann daher durch kein sittliches Gesetz, durch keine Forderung der Pflicht regiert werden; Gehorsam von ihm zu verlangen, wäre daher unvernünftig. Der Erzieher hat nur dafür zu sorgen, daß der Zögling vor schlechten Einflüssen bewahrt bleibt und geeignete Beispiele zum Nachahmen ihm vorgeführt werden. Die einzige sittliche Lehre für Kinder ist: „Thut niemanden Böses!" Keine andere Strafe soll den Zögling treffen, als die, welche aus den Handlungen selber fließt; das Kind soll nur die natürlichen Folgen seines Betragens zu dulden haben. Da alles Wissen auf sinnlichen Wahrnehmungen beruht, so darf der Unterricht nicht mit Worten, sei es nun Sprache, Geographie oder Geschichte, beginnen; es ist genug, wenn das Verlangen zum Lesen in Emil erweckt wird. „Emil wird nie etwas auswendig lernen, nicht einmal Fabeln. Die Fabeln können für Erwachsene belehrend sein, den Kindern aber muß man die nackte Wahrheit sagen; sobald man sie mit einem Schleier verhüllt, geben sie sich nicht mehr die Mühe, ihn zu heben." Auch sind die Fabeln zu schwer und führen leicht zu einer falschen Auffassung der Lehre, so daß sie mehr zum Laster als zur Tugend führen. Mit der Ausbildung der Glieder geht die Ausbildung des Geistes Hand in Hand; der Spielplatz ist Emils

erste Klasse, und körperliche Übungen sind, sein erster Unterricht. Daneben werden auch die Sinne, jene ersten geistigen Vermögen, die sich in uns entwickeln, unablässig geübt. Der Knabe muß messen, zählen, wägen, vergleichen, abschätzen u. dgl., denn Sinneseindrücke sind das Material der Kenntnisse. „Die Sinne üben, heißt nicht bloß sie gebrauchen, es heißt vielmehr, mit ihrer Hilfe richtig urteilen, sozusagen fühlen lernen.“ Mit den Sinnesübungen sind die Sprachübungen verbunden. — So haben sich die körperlichen und geistigen Kräfte bis zum zwölften Lebensjahr in naturgemäßer Weise entwickelt; es hat sich ein Überschuß von Kraft entwickelt, welcher zu ernster und anhaltender Bethätigung durch Beschäftigung mit den Wissenschaften und im Verkehr mit den Menschen verwandt werden kann. Jetzt beginnt demnach die Zeit der Arbeit, der Thätigkeit des Geistes, der sich zu unterrichten strebt, die sinnlichen Eindrücke in Begriffe ausbilden will; der Unterricht beginnt. Aber die Wissenschaften soll Emil nicht erlernen, sondern erfinden; kein anderes Buch als die Welt, kein anderer Unterricht als Thatsachen! Nur das darf gelehrt werden, was der Fassungskraft des Kindes entspricht; es kommt nicht darauf an, alles zu wissen, sondern das zu wissen, was für uns von Nutzen sein kann. Vom Wohnhaus und der Vaterstadt dehnt Emil seine geographischen Kenntnisse durch eigene Anschauung und weiterhin mit Hilfe der Karten, die er selbst gezeichnet, bis über die ganze Erde aus. Er lernt durch die Erfahrung und dann erst durch einfache und naheliegende Versuche mittels Apparaten, die er sich mit seinem Führer gemacht hat, die physikalischen Eigenschaften, allmählich auch die Gesetze der Statik und Hydrostatik kennen; doch muß man darauf sehen, daß alle Experimente eine Kette bilden, denn mit Hilfe derselben müssen die gewonnenen Kenntnisse im Verstande geordnet und befestigt werden. Auch die Geometrie muß auf anschauliche Weise gelehrt werden; „wenn ein Satz gegeben ist, muß der Beweis dafür ersonnen werden, d. h. man muß finden, von welchem schon erlernten Satze der vorliegende eine Folge sein muß, und von allen Folgerungen, die man aus diesem nämlichen Satze ziehen kann, gerade diejenige auswählen, um die es sich handelt.“ So darf aber die Geometrie nicht bei Kindern getrieben werden, denn „was für uns die Kunst des logischen Denkens wird, muß für sie nur die Kunst zu sehen sein. Man zeichne genaue Figuren, halte sie zu einander, lege sie aufeinander und untersuche ihre gegenseitigen Verhältnisse, und man wird, von einer Beobachtung zur andern fortschreitend, die ganze Geometrie finden, ohne Definitionen, Probleme oder irgend eine andere Form des Beweises zu Hilfe zu ziehen mit Ausnahme des einfachen Aufeinanderlegens der Figuren. Um z. B. einen Kreis zu ziehen, werde ich mich nicht eines Zirkels bedienen, ich werde ihn mit einer Spitze ziehen, die am Ende eines um den Mittelpunkt sich drehenden Fadens befestigt ist; wenn ich dann später

die Radien miteinander vergleichen will, wird Emil sich über mich lustig machen und mir zu begreifen geben, daß der nämliche immer gespannte Faden nicht ungleiche Abstände ziehen kann." Da er sich so die Begriffe von den Dingen und Erscheinungen selbst erwirbt, so besitzen sie viel mehr Deutlichkeit und Bestimmtheit; bei alledem wird er an anhaltende Aufmerksamkeit gewöhnt, durch ein Objekt auf ein anderes hingeleitet und dazu geführt, Verwandtes an Verwandtes zu reihen und sie wie Glieder einer Kette zu verknüpfen. „Doch darf die Aufmerksamkeit nie durch Zwang, sondern immer nur durch das Vergnügen oder das eigene Begehren hervorgerufen werden; man muß sorgfältig darauf bedacht sein, daß man sie nicht überlaste und nicht bis zum Überdruß andauern lasse. Unmittelbares Interesse, das ist die große und einzige Triebfeder, die sicher und lange wirkt. Sobald wir soweit sind, daß wir unserm Zögling einen Begriff von dem Worte „nützlich" geben, haben wir einen neuen wichtigen Anhaltspunkt gewonnen, ihn zu leiten; denn dieses Wort macht einen großen Eindruck auf ihn; er faßt es ja doch nur auf im Verhältnis zu seinem Alter, und er sieht die Beziehungen desselben auf sein Wohlbefinden deutlich ein. „Wozu ist das gut?" das wird hinfort das heilige Wort sein, das in allen Handlungen unseres Lebens zwischen ihm und mir entscheidet." Mit der Vermehrung des Wissens auf dem angegebenen Wege wächst auch zugleich das Urteil; Emil beginnt, die Dinge nach allgemeinen Gesichtspunkten zu schätzen. Da er bei allem, was er treibt, nach der Anwendung fragen muß, so wird sein Urteil zunächst durch den Nutzen gelenkt; die Frage: wozu dient dies alles? ersetzt ihm alle moralischen Begriffe, für welche er noch kein Verständnis hat, und das Buch von Robinson, welches seine ganze Bibliothek bildet, giebt ihm den rechten Standort, um auch die Beschäftigungen der Menschen und die Leistungen des Gewerbefleißes nach ihrem wahren Nutzen zu beurteilen. Das ist das einzige Buch, welches Emil erhält, denn aus Büchern lernt man nur über Dinge sprechen, die man nicht versteht; aber Robinson ist ein Buch, welches die vortrefflichste Darstellung der naturgemäßen Erziehung enthält. Die lebendige und naturgetreue Schilderung der Situation Robinsons, dem es auf einer einsamen Insel an allen Mitteln zur Befriedigung seiner natürlichen Bedürfnisse fehlt, der darum genötigt ist, allein, ohne Beistand seines Gleichen, ohne alle künstlichen Werkzeuge für seinen Unterhalt zu sorgen, machen dieses Buch zu einem anziehenden und lehrreichen Gegenstande der Unterhaltung für Kinder. Es wird dann nötig sein, Emil darauf hinzuweisen, daß die Menschen voneinander abhängig sind; man führe ihn von Werkstatt zu Werkstatt, lasse ihn sehen, sich genau Rechenschaft über das Gesehene geben, selbst Hand anlegen und die Arbeiten nach ihrem wahren Nutzen für die Menschheit beurteilen. Aber man lasse noch alles weg, was ein bestimmter Stand oder eine bestimmte Gesellschaft dem Menschen an-

hängt; denn indem man den Zögling für einen bestimmten Stand erzieht, macht man ihn für den andern untauglich. Das Ziel dieser Periode ist erreicht, denn wir haben ein denkendes und handelndes Wesen aus dem Zögling gebildet; hatte er erst nur sinnliche Empfindungen, so hat er nun Begriffe und ist imstande, zu urteilen. Gezwungen sich selbst zu unterrichten, wendet Emil nun seinen eigenen Verstand an, denn um keine Vorurteile aufzunehmen, darf man der Autorität keinen Platz einräumen; die Hauptsache ist, daß der Geist gekräftigt ist und im Verhältnis zu seinen Kräften in der Entwicklung fortschreitet. Macht der Verstand sich die Dinge eigen, ehe sie dem Gedächtnis übergeben werden, so ist auch alles, was er daraus ableitet, sein Eigentum. Emil hat nur wenig Kenntnisse, aber die er hat, sind wirklich ganz sein Eigentum, und er ist bildungsfähig geworden. — Der Mensch ist aber nicht geschaffen, um immer Kind zu bleiben; er tritt aus der Kindheit zu der von der Natur festgesetzten Zeit heraus und muß nun ins Gesellschaftsleben eingeführt werden. Da er aber in dem Gesellschaftsverbande seinen Nebenmenschen Arbeit zu erstatten schuldig ist, so wird er sich (nach vollendetem 15. Lebensjahre) einem Berufe zuwenden, welcher ihm dies unter allen Umständen möglich macht, nämlich dem Beruf eines Handwerkers; „das große Geheimnis der Erziehung besteht darin, daß die körperlichen und die geistigen Übungen sich gegenseitig als Erholung dienen.“ Emil hat bis dahin seinen Geist auf Grund eigener Erfahrung durch sinnliche Wahrnehmungen bereichert und durch richtige Begriffe gefördert; er hat sich selbst unterrichtet und bedient sich seiner eigenen Vernunft, nicht derjenigen eines andern. So ist sein Verstand mit wirklich angeeigneten Kenntnissen bereichert, und Arbeitsamkeit, Mäßigkeit, Geduld, Festigkeit und Mut charakterisieren seinen Willen. Eine Aneignung des Schlechten ist bei seinem von allem Wahn und allen Vorurteilen abgeschlossenen Leben gar nicht möglich. Er tritt nun in die Gesellschaft ein, macht sich mit den natürlichen und bürgerlichen Ungleichheiten vertraut und entdeckt in den Vorurteilen und bürgerlichen Einrichtungen die Quelle alles Schlechten; jetzt erwachen die Leidenschaften und müssen geleitet und regiert werden, da an eine Vernichtung nicht zu denken ist; das Weiseste wird sein, ihnen keinen Vorschub zu leisten, ihre Entwicklung möglichst zu hemmen, damit sie in der von der Natur gewollten Stufenfolge nur allmählich zur Geltung gelangen. Nun wendet er sich auch dem tieferen Studium der Geschichte zu und lernt in scheinbar kleinen Zügen die treibenden Motive kennen; von allen Geschichtsschreibern eignet sich Plutarch am besten für die Jugend. „Um die Menschen aber kennen zu lernen, muß man sie handeln sehen;“ auch hierzu bietet die Geschichte die beste Gelegenheit, denn hier können die Menschen nicht wie im Leben ihre Thaten verbergen. Man gebe dem Zögling aber nur Thatsachen und lasse ihn dann selbst urteilen;

dadurch lernt er die Menschen kennen. „Es giebt keine moralische Erkenntnis, die man nicht durch die Erfahrung anderer oder durch seine eigene erwerben könnte; in Fällen, wo es gefährlich ist, diese Erfahrung selbst zu machen, zieht man die Lehren lieber aus der Geschichte." Auch die Fabel kann hier gute Dienste leisten, besonders wenn der Zögling die Lehre selbst finden soll; „nichts ist aber unnützer und unzweckmäßiger, als die moralisierenden Sätze, mit welchen die meisten Fabeln endigen. Die Kunst des Unterrichtens besteht eben darin, Gefallen an dem Unterricht bei dem Schüler zu erwecken; nur der Unterricht wird aber die Kinder interessieren, der sie zur Thätigkeit reizt." Höher indessen als alle theoretischen Belehrungen steht die Kunst des Handelns; bis Emil eigene Angelegenheiten zu führen bekommt, soll er die Angelegenheiten anderer mit Rat und That zu fördern suchen. Bei der so erworbenen Bildung kann die Wahl eines bestimmten positiven Glaubens dem Zögling selbst überlassen werden; eine Einführung in eine positive Religion ist also nicht nötig. „Die erhabensten Vorstellungen Gottes kommen aus der Vernunft allein; die besonderen Glaubenssätze hellen die Begriffe von dem unendlichen Wesen nicht auf, sie verwirren sie. So hat die Entwicklung Emils den Grad der Vollendung erreicht, daß er nach und nach des Führers entbehren kann; der Hofmeister zieht sich, nachdem er seinem Zögling eine Lebensgefährtin zugeführt hat, ganz zurück, und Emil vollendet seine Bildung durch das Lesen von guten Schriften, das Studium der Sprachen, den Besuch des Theaters, Reisen u. s. w. — Da Rousseau durch seinen Emil zeigen will, wie eine Erneuerung des Menschengeschlechtes vor sich gehen muß, so muß auch für die Fortwirkung und Vererbung seiner Prinzipien gesorgt werden; Emils Erziehung muß daher durch die seiner Frau ergänzt und vollendet werden. Der Erziehung des Weibes widmet daher Rousseau das letzte Buch des „Emil"; in demselben handelt es sich um das gegenseitige Verhältnis der beiden Geschlechter und die Berücksichtigung ihrer ursprünglichen verschiedenen Vermögen, so daß sie sich naturgemäß zu einer gegenseitigen Ausgleichung und Ergänzung entwickeln.

Anlage und Erziehung haben aus Rousseau einen Mann werden lassen, dessen Charakter der festen Geschlossenheit entbehrt und daher auch verschieden beurteilt wird; wir finden in ihm einen Verstand und eine Phantasie, die Großes und Originelles zu schaffen fähig sind, und daneben einen Reichtum an Gefühlen, in welchem alle Schattierungen zu finden sind, und eine Gesinnung, die zu edlen Handlungen entschlossen ist; — aus dieser Doppelnatur und der autodidaktischen und lückenhaften Bildung erklären sich alle die Sonderbarkeiten in Sitten, Charakter und Lebensweise, wie auch die Irrtümer und Widersprüche seiner Schriften. Seinem reizempfänglichen, lebendigen Geist wohnte eine Kraft von ungewöhnlicher Zähigkeit und Ausdauer inne, verbunden mit einem starken Freiheitsdrang; die miß-

lichen Lagen, in denen er sich oft befand, machten ihn fähig, Hindernisse aller Art zu überwinden, stärkten so seine Kräfte und schufen in ihm ein starkes Selbstgefühl; der Freiheitsdrang trieb ihn in die Welt hinaus, trieb ihn oft in die Einsamkeit, ließ ihn zu keinem ruhigen Familienleben kommen und keine Autorität anerkennen. Seine Erziehung hatte die sinnlichen Neigungen zu so großer Stärke anwachsen lassen, daß die später sich entwickelnden edlen Neigungen und die bessere Einsicht wohl eine Zeitlang, aber nicht auf die Dauer über sie den Sieg zu erringen vermochten; so blieb denn das Innenleben Rousseaus der Schauplatz verschiedener, einander widerstrebender Neigungen, die miteinander um die Herrschaft kämpften, wobei aber die guten nicht auf die Dauer siegten; sein Wollen und sein Handeln stimmten so selten überein, und das bessere Ich verlangte nicht die dauerhafte Herrschaft. Der Ernst des Strebens hat ihm nie gefehlt, und während seines ganzen Lebens ist er ein Vorkämpfer für die Gedankenfreiheit gewesen; für die nach freier, unverkümmerter Entfaltung lechzende Menschennatur wirft er sich in die Schranken und giebt dadurch allen menschlichen Verhältnissen des inneren und äußeren Lebens eine ganz neue Grundlage. Ohne Eltern, ohne Familie, ohne Heimat, ohne eigentliche Angehörigkeit an ein bestimmtes, religiöses Bekenntnis, ohne Vaterland, ohne Stand, war er frei genug, um selbständig zu urteilen, hatte er genug Erfahrungen gemacht, um auch in der Einsamkeit eine ganze Welt in Gedanken zu umfassen und ist fast allein unter seinen Zeitgenossen berechtigt, über alle Formen des Lebens sein gleich scharfes Urteil zu fällen. Rousseau hat dieses Urteil gefällt; da er aber nur von Dingen reden kann, die ihn innerlich bewegen, und er sich dabei von seinen Gefühlen völlig leiten läßt, so erhält der Gegenstand seiner Darstellung leicht eine zu grelle Beleuchtung. Die eigenen Gefühle und Gedanken überwältigen Rousseau zu sehr, so daß von objektiver Darstellung keine Rede sein konnte; er knüpfte daher an die geschichtliche Entwicklung der Verhältnisse nicht an, wodurch keine Reform, sondern Revolution entstehen muß. Und das alles stellte er grell und in scharfem Ausdruck dar, so daß er in vielen Fällen, wo er nur die Meinungen seiner Zeitgenossen ausspricht, sich selbst als ein bahnbrechender Verkündiger neuer Wahrheiten erscheint. Und hierin kam ihm der Zeitgeist entgegen. Die Schranken, welche im Mittelalter Wissen und Leben, Kirche und Gesellschaft in festen Fugen zusammenhielten, waren gebrochen, man suchte auf allen Gebieten nach einem neuen Lebensgrunde; Rousseau hat den kräftigen Versuch gemacht, diesen aufzufinden. Die sittliche Korruption, welche zu Ludwigs XIV. Zeit am französischen Hofe eingerissen war und unter Ludwig XV. ihren Höhepunkt erreichte, wirkte ansteckend auf Adel und Volk und verbreitete sich rasch in demselben; Kirchentum und Feudalismus reichten sich die Hand, um das Volk im Zaum zu halten; in den Schulen herrschte toter Mechanismus, Interesse an Erziehung

und Bildung waren weder hier noch in den Familien vorhanden. Der aus England stammende Naturalismus entwickelte sich auf diesem Boden zum moralischen Materialismus; Überkultur, Unnatur und Übersättigung traten an die Stelle der wahren Bildung. In dieser Zeit trat Rousseau als ein Kind derselben auf; daß er sie richtig verstanden hat, das beweist der Einfluß und die Wirkung auf seine Zeitgenossen und die Zeitverhältnisse. „Rousseau hat uns wahrhaft zugesagt,“ ruft Goethe aus, und von einer deutschen Fürstin erzählt derselbe: „Das höchste Zeitliche fand sie im Natürlichen, und hier erinnere man sich Rousseauischer Maximen über körperliches Leben und Kinderzucht; zum einfältigen Wahren wollte man in allem zurückkehren, Schnürbrust und Absatz verschwanden, der Puder zerstob, die Haare fielen in natürlichen Locken; ihre Kinder lernten schwimmen und rennen, vielleicht auch balgen und ringen.“ Rousseau trat in Opposition gegen alles Bestehende, gegen Staat, Kirche und Erziehung; dem staatlichen Despotismus setzte er Freiheit und Unabhängigkeit des Individuums gegenüber, statt der Überfeinerung und Unnatur in der Gesellschaft wollte er naturgemäßes Leben, statt dem Dogmatismus der Kirche wollte er einen Deismus, eine Religion des Gemütes setzen, in der Erziehung machte er das Recht der Natur und der natürlichen Grundbedingungen des Lebens geltend. Aber Rousseaus trübe Anschauung von den bestehenden Zuständen in Staat, Kirche, Gesellschaft und Erziehung führte ihn zum Pessimismus; er sieht das gesamte Menschengeschlecht, für dessen ideale Bestimmung er begeistert ist, unwürdig bevormundet durch despotische Egoisten, er sieht alles für verdorben und entartet an, er giebt der Kritik französischer Zustände den Stempel der Allgemeinheit. Das wahrhaft Große lag bei Rousseau sowohl in politischer wie auch pädagogischer Beziehung in der Anregung einer reichen, wahren und großen Idee. — In der Pädagogik hat Rousseau unzweifelhaft das Verdienst, die wissenschaftliche Bearbeitung derselben gefördert zu haben, nicht eigentlich durch den Inhalt seines Buches als solchen, sondern mehr durch die Anregung und den mächtigen Anstoß zur Beschäftigung mit pädagogischen Fragen, den dasselbe gab. Ohne Zweifel haben die Schriften von Rabelais, Montaigne, Fénelon und Locke großen Einfluß auf Rousseaus Anschauungen ausgeübt; in seinen Gedankengängen entdeckt man überall Gedanken dieser Philosophen und Pädagogen. Was Montaigne in einfacher und schmuckloser Form zwischen andere Untersuchungen einstreut, was bei Locke mit ruhiger Erwägung vorgetragen wird, das predigt Rousseau mit dem Feuereifer des Fanatikers. Montaigne und Locke gaben eine Sammlung guter Ratschläge für den Vater des Zöglings, für das Haus und den Privatgebrauch; Rousseau gab seinen Bekenntnissen die Form eines Romans, der mitten in einer verdorbenen und der eigenen Bildung übersatten Welt den Eindruck einer Rettung des Menschengeschlechts machen

wollte und machte. Die Erneuerung des Menschengeschlechts durch eine Erziehung, welche die natürliche Entwicklung und Bestimmung des Menschen zur Grundlage hat, ward die Aufgabe, die Rousseaus Buch sich gesetzt hatte. Um den ersten Schritt zur Regeneration des Menschengeschlechts zu finden, nimmt Rousseau einen Zögling, der nur Mensch ist, ein voraussetzungsloser Mensch, — und er soll auch nur Mensch werden. — In den Grundanschauungen über das Wesen des Menschen, seine Entwicklung und Bestimmung sind die Keime der Vorzüge und Mängel der Rousseauschen Erziehungsreformen eingeschlossen; aus ihnen sind alle Zustimmungen zu denselben und alle Widersprüche gegen dieselben zu erklären. „Man muß die Kindesnatur kennen, wenn man sie entwickeln will," das ist das Fundament, auf dem Rousseau seine Pädagogik aufbaut, und hierin liegt sein Hauptverdienst; mit Locke betont er die Entwicklung der natürlichen Individualität, das ist ihm die höchste Richtschnur; das Kind soll der Natur gemäß erzogen werden, das ist der Grundgedanke seines Systems. „Mein System," sagt Rousseau, „ist der Entwicklungsgang der Natur;" Natur aber bedeutet bei ihm sowohl Vortrefflichkeit als Gesetzlichkeit; „der Mensch ist von Natur gut," das ist sein allererster Grundsatz. Aber wenn auch der rohe Naturzustand des Menschen besser genannt werden mag, als der künstlich verbildete und ausgeartete Zustand, weil er noch keine Mängel und Verderbtheiten enthält, so ist er darum an sich, d. h. ohne Beziehung auf einen schlechten und ausgearteten Zustand, noch nicht guter Zustand. Die Natur kann für Rousseau nichts anderes bedeuten, als der Grundbestand, der nach Abzug der Entstellungen und Verwicklungen durch die Gesellschaft übrig bleibt; dieser bloße Naturzustand, als Ziel der Erziehung gedacht, ist darum ein ganz unbestimmtes und leeres Ziel. Rousseau hat allerdings mit seiner Phantasie diesen Zustand idealisiert, in romantischer Beleuchtung hingestellt, das Einfache und Schlichte in etwas Reines und Edles verklärt. In direktem Gegensatz zur scharfen Kritik der Gesellschaft erscheint bei ihm hier ein felsenfester Glaube an eine unverfälschte Güte des Individuums. Der Begriff des Guten bezieht sich aber auf das Wollen des Menschen, auf das bewußte Streben nach einem erreichbaren oder für erreichbar gehaltenen Ziele; man kann daher bei einem unentwickelten Menschen, der noch kein Wollen, sondern nur die Disposition zur Entwicklung desselben hat, auch nicht von gut und böse reden. Rousseaus Anschauung von der Grundbeschaffenheit der Kindesnatur in sittlicher Hinsicht ist also ebenso grundfalsch wie die gegenteilige der Kirchenpädagogik. Daß unter den Händen des Menschen alles entarte, ist eine einseitige Übertreibung; der Mensch kann ebenso gut die Bedingungen für eine allseitige harmonische Ausbildung eines organischen Wesens herstellen, und er thut dies auch; allerdings wird häufig der Mensch durch die Erziehung einseitig nach

einer herrschend gewordenen Richtung künstlich ausgebildet, statt daß seine Anlagen harmonisch ausgebildet werden. Der Haß gegen die Abrichtung für einen gewissen Stand und für die eitle Geschwätzigkeit des Salons führt Rousseau zu einem leblosen Schattenbild, zu einem Menschen, welcher zwar die Möglichkeit zu allen Berufsarten in sich schließen soll, aber immer nur sein eigenes, selbstsüchtiges Glück im Auge hat. — Rousseaus Erziehungsideal ist die Entwicklung aller seelischen Gebilde durch innere Selbstthätigkeit; der Eindruck, den er von der verkehrten Erziehung und den falschen Richtungen des Kulturlebens seiner Zeit erhalten hat, verleitet ihn jedoch, dieses Ideal nicht positiv auszudrücken, sondern negativ zu bezeichnen, was die Erziehung nicht will, — und so stellt er dem einen Extrem ein anderes gegenüber. Gegenüber dem Kulturzustand seiner Zeit erscheint ihm der Naturzustand des Menschen, der durch die Kultur hindurchgegangen, aber von allen Schlacken derselben befreit ist, als Ideal, als der Zustand, in dem sich der Mensch glücklich fühlen muß; aber mit diesem Ziel für das Streben wäre ja jeder sittliche Fortschritt in der Kulturentwicklung und somit das belebende Prinzip für jede Erziehung unmöglich gemacht und die sinnliche Natur, welche doch im Naturzustande die Herrschaft führt, als Ideal der Erziehung hingestellt. Rousseau hat eben das Erziehungsideal aus der Psychologie und nicht, wie es sein muß, aus der Ethik abgeleitet; daher ist es verfehlt. Auch Montaigne sah in der entarteten Kultur eine Gefahr, ein Unglück für den Menschen; aber er begnügt sich damit, sich mit ihr abzufinden, statt sich wie Rousseau von ihr loszusagen. Indessen muß man doch wohl annehmen, daß Rousseau doch nicht ernstlich daran denkt, der ganzen Kultur den Rücken zu kehren und zur rohen Natur zurückzuführen; er will wohl nicht einen Verzicht auf das gesellschaftliche Leben und die Güter der Kultur, sondern nur eine durchgreifende Umgestaltung im Sinne der Selbständigkeit des Individuums und einer Vereinfachung im Sinne der Lebensführung. Er will einen neuen, einfachen, kräftigen und glücklichen Menschen, der in seiner gesunden Natur wahrhaft frei ist, der „nur will, was er kann, und nur thut, was ihm gefällt", der jederzeit mit allen Kräften thätig ist und sich nicht zunächst als Glied eines Standes, sondern vor allem als Mensch fühlt. Daß er bei dem „Behagen", in dem er die Glückseligkeit findet, nicht bloß an das Sinnliche denkt, das beweist er, indem er an anderen Stellen des Emil und auch ganz besonders in der Nouvelle Héloise die Tugend als ein Ideal preist, dem der Mensch zustreben soll; jedoch kommt dieses höhere Ziel bei der starken Betonung des Naturgemäßen nicht zur vollen Geltung. Die Selbstliebe, das persönliche Interesse und die Selbstbefriedigung treten zu sehr in der Erziehung bei Rousseau in den Vordergrund; es muß aus dieser Erziehung notwendig ein Mensch hervorgehen, der nur auf sein Wohlergehen sinnt, sich nicht abhängig fühlt von der gesellschaftlichen Ordnung, aber sich

auch nicht dem Ganzen unterordnen und sich nicht an der gemeinsamen Kulturarbeit seiner Zeit mit Erfolg beteiligen kann. Durch die natürlichen gesetzmäßigen Vorgänge entwickeln sich die Organe und Kräfte des Menschen; auf diese Entwicklung haben die Dinge der Außenwelt einen großen Einfluß, indem sie sinnliche Empfindungen erzeugen, aus denen sich die übrigen, seelischen Gebilde entwickeln; diese Entwicklung kann aber vom Menschen unterdrückt oder gefördert, in die eine oder die andere Richtung geleitet werden. Soll die Entwicklung eine harmonische sein, so müssen eben die drei Entwicklungsfaktoren übereinstimmen; daher verlangt Rousseau mit Recht, daß der Erzieher die Entwicklungsgesetze der kindlichen Natur kennen lernen und sie beachten soll. Natur bedeutet für Rousseau Gesetzlichkeit; in der stillschweigenden Voraussetzung, daß unter den in zeitlicher Abfolge hervortretenden physischen und psychischen Zuständen in der Entwicklung des Kindes Zusammenhang bestehe, also gewisse Umstände nicht zur Erscheinung kommen können, wenn nicht andere als deren Grund und Bedingung vorausgegangen sind, will Rousseau zuerst diejenigen Zustände ausgebildet haben, welche die Grundlage der anderen sind; die Erziehung soll der Genesis der individuellen Natur folgen, sie soll naturgemäß sein. Aber dabei darf doch nicht versäumt werden, die sinnlichen Triebe rechtzeitig durch Gewöhnung den geistigen und sittlichen und dem Willen unterzuordnen; das aber hat Rousseau nicht beachtet. Anstatt den sinnlichen Trieben Zügel anzulegen, werden dieselben in jeder Weise begünstigt, und so muß Emil notwendigerweise unter die Herrschaft der Sinnlichkeit geraten; der Naturalismus siegt über den Idealismus. Da nach Rousseaus Ansicht die gesellschaftlichen Zustände seiner Zeit verderbt waren und den Menschen durch Anheftung widernatürlicher Gewöhnungen sich selbst entfremden, und da die öffentlichen Schulen auch nur dieses Ziel im Auge haben, so giebt er der häuslichen Erziehung den Vorzug; und da auch die Mütter seiner Zeit Rousseaus Anforderungen an den Erzieher nicht entsprachen, so übergiebt er die Erziehung einem Hofmeister. Dieser soll aber mehr Beschützer und Leiter, als Erzieher und Lehrer sein; aus dem Verlangen, den Zögling schon früh an ein schöpferisches Selbstdenken zu gewöhnen und ihm nichts zu bieten, was nicht als seine eigene Errungenschaft erscheint, entspringt das gerade Gegenteil des vorgesetzten Zwecks, eine Bevormundung und ein schauspielerisches Versteckspiel von Seiten des Lehrers, welche nur in sehr vereinzelten Fällen durchführbar sind und, falls sie wirklich durchgeführt würden, für die sittliche Bildung des Zöglings sicher sehr gefährlich wären. Es ist ein eigentümlicher Widerspruch, daß Rousseau sowohl im „Emil" als in der „Neuen Heloise" und im „Contrat social" das Familienleben in fesselnder Weise schildert und es als die älteste und natürlichste Gesellschaft bezeichnet und doch den wichtigen Einfluß des Familienlebens auf die Erziehung thatsächlich völlig außer Acht läßt; an die Stelle der

Mutter tritt voll und ganz der Erzieher, der Hofmeister. Damit aber verzichtet Rousseau zugleich auf ein sehr wichtiges Erziehungsmittel, auf den Umgang; Emil hat keinen Umgang mit Eltern und Geschwistern, mit Alters- und Schulgenossen. — Die leibliche Erziehung wird von Rousseau im Anschluß an Locke richtig gewürdigt; „der Leib muß Kraft haben, um der Seele gehorchen zu können, je schwächlicher er ist, desto mehr befiehlt, je stärker er ist, desto mehr gehorcht er. Seinem oben dargestellten Erziehungszwecke zufolge tritt jedoch die Ausbildung des Körpers zu sehr in den Vordergrund. Rousseau fordert sowohl Abhärtung des Körpers (Diätetik), wie Übung desselben (Gymnastik), geht aber hier häufig über das normale Maß hinaus; das Turnen berücksichtigt er nicht, weil er nur freie Entwicklung, keinen Zwang will, dagegen nimmt das Spiel bei ihm eine hervorragende Stellung ein. Die Arbeit aber soll auch in erster Linie den Körper in Thätigkeit versetzen und die Glieder üben; für die geistige Arbeit sollen die Sinne durch Uebung brauchbar gemacht werden. — Wenn man hinsichtlich der geistigen Erziehung, des Unterrichts, auch der excentrischen Forderung Rousseaus, der Schüler solle ohne Bücher lernen, nicht zustimmmen kann, da nach unserer Ansicht die Erziehung nicht bloß natur-, sondern auch kulturgemäß sein soll, die Kulturschätze aber durch das Buch vermittelt werden, so wird doch die Betonung der Selbstthätigkeit beim Lernprozeß und der Sinneserfahrung als Fundament der Geistesentwicklung durch Rousseau volle Beachtung finden müssen. Auch dürfte wohl die Forderung berechtigt sein, daß der Leseunterricht in den ersten Schuljahren hinter dem Anschauungs- und Sprechunterricht zurücktrete. Von einer harmonischen Bildung kann bis zum 12. Lebensjahr bei Rousseau, wo die Natur den einzigen Lehrstoff bietet, keine Rede sein. Beim Lernprozeß betont er mit Recht die Pflege der Anschauung, verwirft das mechanische Memorieren und fordert: „Erst Verständnis, dann Memorieren;" wenn auch die Bildung des Verstandes und der Vernunft mittels planmäßigen Unterrichts zu sehr in den Hintergrund gedrängt werden, so hat er doch damit und durch die gleichzeitige Betonung des Gefühls ein heilsames Gegengewicht gegen die verfrühte rationalistische Aufklärung und Verstandesdressur geschaffen. Von den verschiedenen Lehrgegenständen stellt er selbstverständlich die Naturkunde obenan; im geographischen Unterricht betont er mit Recht den anschaulichen Betrieb der Heimatkunde. Wenn auch Rousseau mit Recht gegen den dogmatischen Religionsunterricht in der Kindheit eifert, so geht er doch zu weit, wenn er jeden Religionsunterricht in dieser Zeit verwirft; für philosophische Erörterungen ist das Kind allerdings in dieser Zeit noch nicht reif, aber es werden in ihm doch durch den Verkehr mit der Natur und den Menschen religiöse Gefühle und Vorstellungen erzeugt, welche gepflegt und mit Hilfe von Erzählungen aus dem Natur- und Menschenleben weiter ausgebildet werden müssen. Rous-

seau läßt seine religiöse Weltanschauung durch den savoyischen Vikar aussprechen; dieselbe ist von großer Tiefe, scheidet das Wesentliche vom Unwesentlichen und stimmt das Gemüt feierlich. Was Rousseau über den Geschichtsunterricht sagt, ist sehr beachtenswert, denn er will auch hier den Schüler zum selbstthätigen Bilden von Urteilen aus Thatsachen anleiten; „die gefährlichsten Geschichtsschreiber für einen jungen Menschen sind die, welche Urteile fällen. Thatsachen! Thatsachen! Beurteilen soll er sie selbst!“ Die Aneignung richtiger Vorstellungen in dieser Hinsicht kann aber auch früher als in dem von Rousseau bezeichneten Alter beginnen. — Wie in allen Teilen der Rousseau'schen Pädagogik, so finden wir auch auf dem Gebiete der Zucht neben Verwerflichem recht viel Brauchbares. Seiner Grundauffassung von der Erziehung gemäß verwirft Rousseau die Forderung des Gehorsams gegenüber dem Zögling; „er soll nichts thun aus Unterthänigkeit, sondern allein um der Notwendigkeit willen; die Wörter „gehorchen“ und „befehlen“ sind also in seinem Wörterbuche gestrichen, noch mehr aber die Wörter „Pflicht“ und „Schuldigkeit“. Mit Recht hat man die Beseitigung des Gehorsams, der sittlichen Wohlthat des Müssens aus der Erziehung beanstandet; so lange der Zögling noch sittlich unreif und sein Wille noch unentwickelt ist, muß die Autorität des Erziehers durchs Gebot den sittlichen Willen ersetzen und dafür Gehorsam fordern. Rousseau gerät aber hier auch in Widerspruch mit sich selbst; er will, daß das Kind nach festen moralischen Grundsätzen handeln soll, diese aber können beim Kinde noch nicht vorhanden sein, denn sie sind das Resultat einer völlig abgeschlossenen Erziehung. Als Hauptmittel zur Bekämpfung sinnlicher und unsittlicher Begierden empfiehlt Rousseau mit Recht die Beschäftigung. Von den übrigen Zuchtmitteln findet man die Aufsicht, das Gebot, die Drohung und die Strafe bei Rousseau; er läßt aber nur die natürliche Strafe als Zuchtmittel gelten. Wie auf dem Gebiete der Erkenntnis, so soll der Zögling auch auf dem Gebiete des Wollens selbst Erfahrungen sammeln, durch eigenen Schaden klug werden; „zur Wahl wird der Zögling zuerst bestimmt durch die Erkenntnis der Folgen, welche sein Wollen für ihn hat.“ — Man kann sich nach diesen Darlegungen nicht verhehlen, daß sich in Rousseaus Emil neben vielem Wahren und Beachtenswerten auch viele Irrtümer und Widersprüche finden; der spekulative Träumer, der von sich selbst sagt: „Meine Träume laufen häufig in Betrachtungen, meine Betrachtungen noch häufiger in Träume aus,“ hat sich um Erfahrung und Leben, um das Wirkliche und Mögliche zu wenig bekümmert. Aber er hatte auch gar nicht die Absicht, ein Handbuch der Erziehung zu schreiben; er wollte nur gegenüber dem versumpften Gesellschaftsmenschen seiner Zeit das Ideal eines Menschen hinstellen, der imstande sei, ein neues und auf gesunder Basis beruhendes Gesellschaftsleben herzustellen. Er hat dies mit Wärme und Begeisterung und mit Hilfe

der ihm eigenen Phantasie und Beredsamkeit gethan, wobei allerdings die Eigenheiten des träumenden Philosophen und philosophischen Denkers grell zur Äußerung kommen. An alles Hergebrachte in der Pädagogik richtete er die Frage nach dem Rechte seines Bestehens; fiel die Antwort nicht genügend aus, so griff er es schonungslos an. Daher schlug aber sein Buch wie ein Gewitter in das veraltete und morsche französische Gesellschaftsleben ein und regte Dichter und Denker, Gelehrte und Laien, Männer und Frauen auf; besonders dem Zauber seiner Sprache, dem mächtigen Reize seiner phantasievollen Darstellung und seiner schlagenden Formeln hat er den besten Teil seines Einflusses zu danken. Man betrachtete nun alles mit kritischen Augen, man forschte, suchte und fand, daß Rousseau nur zu wahr geredet von der bestehenden Erziehung und Bildung! Und doch hat Rousseaus „Emil" keine Wirkung auf das Schulwesen ausgeübt; wohl wurden durch ihn viele Frauen angeregt, sich mit Fragen der Erziehung zu beschäftigen, und Roland versuchte die Grundgedanken der Rousseau'schen Pädagogik in seinem Entwurf der Nationalerziehung zur Ausführung zu bringen, aber er drang damit nicht durch. So wenig sich seine sozialen Reformvorschläge und Reformideen verwirklichen ließen, so wenig sind die pädagogischen Ideen in seinem Erziehungsplane so angelegt, daß man sie für die verschiedenen Altersstufen der Jugendbildung praktisch verwerten könnte; Rousseau öffnete in beiden Fällen seinen Zeitgenossen die Augen, weckte das Interesse und forderte zum Beobachten und Prüfen auf, aber den rechten Weg zu einer neuen Erziehung und einem neuen Staatsleben hat er nicht gezeigt. Die Kritik ist gleich nach dem Erscheinen des Buches auf den Irrweg geraten, dasselbe als ein eigentliches Handbuch der Erziehung anzusehen, dem nur die systematische Form fehle; Rousseau aber wollte nur den ersten Schritt zur Regeneration des Menschengeschlechts finden. Seine Aufforderung zur Rückkehr zum Naturgemäßen fand in der Zeit der Aufklärung, des Sturms und Drangs nach Verbesserung und Umgestaltung der bestehenden Verhältnisse bei den größten Geistern seiner Zeit lebhaften Anklang; Goethe nannte den Emil das „Naturevangelium der Erziehung", und Kant wurde von dem Buche so gefesselt, daß er seine regelmäßigen Spaziergänge aufgab, um es zu studieren. Das energische Hinweisen auf den Gang der Natur ist das größte Verdienst, das sich Rousseau um die Pädagogik erworben hat, wenn er auch das Naturgemäße einseitig und verkehrt aufgefaßt und infolgedessen ein undurchführbares System der Pädagogik darauf aufgebaut hat; alle Bemerkungen über die Erforschung der Kindesnatur, über die naturgemäße Entwicklung und Pflege der natürlichen Anlagen und Kräfte u. dgl. sind daher wertvoll für alle Zeiten, aber der Ausbau an der Hand dieser Richtlinien ist einseitig und daher verfehlt. Daß der Mensch zu keinem höheren Ziele gebildet werden könne als zu dem des vollkommenen und wahren, des ganzen Menschen

in seinem Ideal, das mußte in der überschwänglichen Weise, wie Rousseau es gethan, ausgesprochen werden, damit die Menschen wieder anfingen, an sich zu glauben und Vertrauen faßten, aus eigener Kraft zu einem menschenwürdigen Dasein gelangen zu können.

Rousseau und Locke stimmen in vielen Anschauungen überein; Locke ist sowohl in seiner Philosophie wie in seiner Pädagogik der Lehrer Rousseaus gewesen. Die Keime des Naturalismus in der Erziehungsmethode finden sich in Lockes Pädagogik; er hat denselben jedoch nicht wie Rousseau zur Grundlage derselben gemacht. Locke wie Rousseau fordern den Anschluß der Erziehung an den Gang der Natur; Locke aber beachtet auch die Forderung der Kultur und hat stets die Zukunft des Zöglings im Auge, während Rousseau nur die Forderungen der Natur und die gegenwärtigen Bedürfnisse des Zöglings berücksichtigt. Locke will einen Edelmann erziehen, der ein nützliches Glied einer bestimmten menschlichen Gesellschaft ist; er vertritt also eine Standeserziehung. Emil dagegen ist für keinen bestimmten Beruf ausersehen, sondern soll so herangebildet werden, daß er die Forderungen der Menschheit, alle Pflichten des Menschen am besten erfüllen kann. — Locke und Rousseau fordern als Erzieher einen Hofmeister; die Abneigung gegen jede öffentliche Erziehung ist aber bei Rousseau auf die Spitze getrieben, weil er den Zögling vor jeder Berührung mit der Kultur behüten will, was Locke nicht verlangt. Hinsichtlich der Anforderungen an den Charakter und die Bildung des Hofmeisters stimmen Locke und Rousseau überein. — „Über die Wichtigkeit der körperlichen Erziehung," sagt Rousseau im Emil, „habe ich mich schon hinreichend ausgesprochen, und da man dafür keine besseren Regeln und keine vernünftigeren Gründe finden kann als diejenigen, die in dem Buche von Locke zu finden sind, begnüge ich mich, auf dasselbe hinzuweisen, nachdem ich mir erlaubt, einige Bemerkungen zu den seinigen hinzuzufügen." Während aber Locke, trotzdem nach ihm der ganze Inhalt unseres Geistes sinnlichen Ursprungs ist, nirgends von einer planmäßigen Schulung der Sinnesorgane spricht, fordert Rousseau die allseitige und gleichmäßige Ausbildung der Sinne und giebt bestimmte Vorschriften dafür. — Während nach Locke die Bildung der Idee gleichzeitig mit dem Sinneseindruck ist, was die Möglichkeit eines frühen Beginnes der Verstandesbildung in sich schließt, tritt nach Rousseau der Anfang der Ideenbildung viel später ein, weil nach seiner Ansicht die geistigen Vermögen sich sehr langsam entwickeln, und infolgedessen läßt Rousseau auch die Verstandesbildung durch Unterricht sehr spät beginnen. Dem Kinde sollen nach Rousseaus Forderung keinerlei Kenntnisse beigebracht werden, bevor es seiner natürlichen Entwicklung nach den Wunsch und das Bedürfnis nach derartigen Kenntnissen zeigt; er verwirft daher alle künstlichen Mittel zur Erzeugung des kindlichen Interesses, wie z. B. die von Locke empfohlenen Würfel

und Spielsachen beim Lesenlernen. Mit Locke betont Rousseau die Erweckung und Pflege der Selbstthätigkeit und fordert als Pflege derselben das Spiel und als Bedingung das Interesse und die Anschaulichkeit; nicht Wissensstoff soll dem Kinde beigebracht werden, sondern erwerben soll sich das Kind denselben, und dazu soll der Erzieher anregen und den Weg zeigen. Bezüglich der Forderung, den Unterricht auf die eigene Erfahrung zu gründen, geht Rousseau viel weiter als Locke, indem er Bücher für die erste Zeit der Erziehung, bis zum 12. Jahre, ganz und gar verwirft. Hinsichtlich der Auswahl der Lehrgegenstände erkennt Rousseau nach Lockes Vorgang die Nützlichkeit als das erste Prinzip an, aber er faßt den Begriff der Nützlichkeit anders als Locke; während dieser unter Nützlichkeit das gesellschaftliche und berufliche Bedürfnis seines Zöglings versteht, gehen Rousseaus Forderungen der Nützlichkeit auf solche Dinge, welche die jeweilige Entwicklung der Naturanlage des Zöglings am meisten fördern, also der allgemeinen Schulung und Ausbildung des Geistes am besten dienen. Mit Locke stimmt Rousseau darin überein, daß die Muttersprache die Grundlage des Sprachunterrichts ist. — In Übereinstimmung mit Locke ordnet Rousseau die körperliche und geistige Erziehung der sittlichen Erziehung unter; das Endziel der Erziehung ist ein sittlicher Charakter, zu dessen Bildung alles in der Erziehung beitragen muß. Locke wie Rousseau bauen die sittliche Entwicklung auf das Gefühl auf und räumen der Selbstliebe darin einen großen Einfluß ein; aber Rousseau geht darin nicht so weit wie Locke und verwirft daher die Pflege des Ehrgefühls und aller künstlichen Mittel zur Hebung derselben, auch die künstlichen Strafen und Belohnungen. Weil nach Rousseaus Ansicht die Vernunft sich erst spät in dem kindlichen Geiste entwickelt, so kann er auch mit Lockes Forderung, das Kind frühzeitig als vernünftiges Wesen zu behandeln, nicht übereinstimmen; „den Kindern vernünftige Vorstellungen machen," sagt Rousseau, „war Lockes großer Grundsatz, — das heißt mit dem Ende beginnen und aus dem Werke das Werkzeug machen," denn der Mensch soll erst durch die Erziehung vernünftig werden. Allein hier hat Rousseau Locke nicht oder falsch verstanden, denn Locke hat ausdrücklich gesagt: „Aber wenn ich von vernünftigem Zureden spreche, so meine ich nur ein solches, welches der Fähigkeit und der Fassungskraft des Kindes angepaßt ist." Locke verlangt aber keine langen und abstrakten Auseinandersetzungen, sondern vernünftige Befehle, deren Berechtigung das Kind einsieht. In letzter Linie gipfelt bei Locke wie bei Rousseau die Moral in der Religion; beide müssen also auch den Religionsunterricht in den Dienst der sittlichen Erziehung stellen. Die Lehren der Religion sind aber bei Locke auf die Vernunft, bei Rousseau auf das Gefühl basiert; daher betont Locke in der sittlichen Erziehung die Einwirkung der Verstandesbildung und die frühzeitige Bekanntmachung des Kindes mit Gott, während nach Rousseau die

sittliche Entwicklung ganz natürlich und in der Art vor sich gehen soll, daß sich aus ihr eine Weckung und Stärkung des angeborenen sittlichen Gefühls und die religiösen Anschauungen von selbst aus der Naturbetrachtung ergeben und zur Bestätigung, nicht aber zur Begründung der sittlichen Gesetze dienen. — Aus diesen Darlegungen dürfte sich ergeben, daß Lockes „Versuch über den menschlichen Verstand" und „Gedanken über Erziehung" Rousseau Anregung und Stoff für die Bildung seiner pädagogischen Anschauungen gegeben haben und daß er den Inhalt dieser Schriften mit seinen eigenen Erfahrungen und gemäß seines Naturells selbständig verarbeitet hat. Obgleich er ganz auf dem Boden des Lockeschen Empirismus steht, trägt er doch eine Art Idealismus in denselben hinein, welcher ein Gegengewicht gegen die Ausartung des Sensualismus in den Materialismus bildet; das hat er namentlich durch die Hervorhebung der Gefühlsanlagen im Menschen gethan. Dadurch aber giebt Rousseau auch der sittlichen Erziehung eine feste Basis und läßt sie nicht völlig abhängig von der Verstandesbildung sein. Rousseau hat die individuelle Menschenbildung Lockes zur allgemeinen Menschenbildung erweitert; Locke erstrebte eine Reform der Erziehung, Rousseau eine Reform des Menschengeschlechts durch eine Reform der Erziehung. Aber Rousseau will diese Reform durch Zurückführung des Menschen in den Naturzustand erreichen, während Locke immer den Kulturmenschen im Auge hat.

5. Schon 1763 erschien von dem Staatsprokurator La Chalotais eine Schrift: „Versuch einer Nationalerziehung," in welcher Lockes und Rousseaus Gedanken verarbeitet und ein Erziehungsplan nach deren Grundsätzen aufgestellt war, welcher Rousseaus Einseitigkeiten zu vermeiden suchte. „Der Staat," sagt er, „die Mehrheit der Nation, muß bei der Erziehung berücksichtigt werden; denn zwanzig Millionen Menschen müssen höher angeschlagen werden als eine." Der Unterricht soll der Natur folgen, die Kenntnisse müssen durch Sinneswahrnehmung und Reflexion erworben werden. Die Regierung muß für den Unterricht die einfachsten Methoden ausfindig zu machen suchen. Bis zum zehnten Jahre soll das Kind im Lesen, Schreiben, Zeichnen und Rechnen, aber auch in Geschichte, Geographie und Naturgeschichte unterrichtet werden; man vergesse auch die Leibesübungen nicht. Vom zehnten Lebensjahre beginnt das Studium der fremden Sprachen; die Moral wird durch das geschichtliche Studium begründet und durch das Lesen tüchtiger Werke vertieft; die realen Disziplinen müssen weiter betrieben, erweitert und in ihnen die besten Werke studiert werden; Gymnastik, Verwaltungslehre und religiöse Belehrungen, welche in einfacher, auf die biblische Geschichte und die Betrachtung der Natur gegründete Darlegung der Grundwahrheiten des Christentums und einer kritischen Darstellung der Glaubenslehre bestehen, müssen noch hinzukommen. Zur Durchführung dieses Planes

wird man tüchtige Lehrer verlangen; es bedarf dazu aber nur guter Bücher, welche die Stoffe und die Methode des Unterrichts in denselben an die Hand geben. Die Regierung muß diese Bücher schreiben lassen. La Chalotais sucht also die von Rousseau angeregte Reform des Unterrichtswesens durch den Staat vollführen zu lassen, während Rousseau dem Staate dazu die Befähigung abspricht; Nation und Konfession sind für Rousseau nur die Erziehung beschränkende Zustände, welche keine Berechtigung haben. Die Schrift von La Chalotais erschien in der Zeit, als der Einfluß der Jesuiten in Frankreich im Niedergang begriffen war; 1762 wurde die Gesellschaft Jesu als dem Wohl des Staates gefährlich aus dem Königreiche verbannt, 1764 wurde die Verordnung vollzogen und alle Anstalten der Jesuiten geschlossen. La Chalatais wollte nun in seiner Schrift dem Staate den Weg zur Reform des Schulwesens nach den Forderungen der Zeit zeigen und damit für die Jesuitenschulen zugleich einen Ersatz bieten. Lehrer für diese neuen Schulen erst vorzubilden, war unmöglich; darum will La Chalotais mit neuen Schulbüchern helfen, an deren Hand auch der nicht fachmännisch gebildete Lehrer unterrichten könne.

Während so Rousseaus Gedanken bei Vätern, Müttern, Denkern, Dichtern und Staatsmännern die lebhafteste Begeisterung hervorriefen, erkannten die staatlichen und kirchlichen Gewalten in ihnen, was sie sein sollten, eine offene Kriegserklärung. Während die staatliche Gewalt das Buch durch Henkershand verbrennen und seinen Verfasser verfolgen ließ, bot die Kirche ihren ganzen Heerbann auf, um das „Reich der Irreligion", wie sich der Bischof von Paris in einem Hirtenbriefe ausdrückte, zu bekämpfen. Die heftigsten Gegner erstanden Rousseau auf Seiten der Jesuiten, welche die Gefahr, die durch Rousseaus Pädagogik ihrem Schulsystem drohte, klar erkannten; sie erkannten aber auch bald die schwachen Seiten in Rousseaus Pädagogik und suchten von hier aus den Gegner zu bekämpfen, um so seinen Einfluß abzuschwächen oder ganz zu verhüten; und das war nicht schwer zu erreichen. Die Erziehung des Volkes lag ja in Frankreich noch ganz in den Händen der Geistlichen, und wo Laien daran teil nahmen, da waren es ganz ungebildete Menschen, die ohne inneren Beruf nur ums tägliche Brot nach Instruktion arbeiteten; die Kirche aber war versunken in starren Orthodoxismus, der Staat beherrscht von absolutistischen Herrschern, das soziale Leben entstellt in allen Kreisen von Unnatur. Alle diese Umstände geben Rousseaus Gegnern in Verbindung mit den Mängeln und Fehlern der Rousseau'schen Pädagogik eine ungeheure Macht in die Hand. Der bedeutendste Gegner Rousseaus war der französische Kardinal Gerdil. Gründlich vertraut mit der antiken Philosophie und den philosophischen Systemen der Engländer, Franzosen und Deutschen und auch in den andern Wissenschaften wohl bewandert, widmete er sich als Erzieher eines

Prinzen auch pädagogischen Studien; er verlangte eine harmonische Ausbildung des Menschen und stellte dabei die formale Seite in den Vordergrund, er forderte, daß Unterricht und Erziehung in innigstem Zusammenhang miteinander stehen und beide den Zweck haben, den Geist zu bilden. „Die Frucht des Unterrichts," sagt er, „hängt mehr von der Art des Lernens ab, als von dem Gegenstande, den der Schüler erlernen soll," denn was helfen die Kenntnisse ohne „lebendige Anschauung und angemessene Übung"; „eines nach dem andern, eines aus dem andern und durch das andere: das ist der Weg, der zur wahren, wissenschaftlichen Bildung führt." Im Jahre 1763 erschien Gerdils Gegenschrift zu Rousseaus Emil: „Gedanken über Theorie und Praxis der Erziehung gegen die Grundsätze Rousseaus," auch „Anti-Emil" genannt; Rousseau sagt von ihr: „Von allen Schriften, die gegen meine Person und meine Werke gedruckt worden sind, habe ich einzig und allein die des Paters Gerdil geduldig bis zu Ende gelesen; es ist beklagenswert, daß dieser Schriftsteller mich nicht verstanden hat." Gerdil weiß die Macht seines Gegners, die nicht am wenigsten in dem Glanz der stilistischen Darstellung entsprechend dem Geschmack der Zeit bestand, wohl zu würdigen; er selbst bedient sich einer klaren, logischen Darstellung. Gerdil weist auf den engen Zusammenhang des Emil mit dem Gesellschaftsvertrag hin, die beide Blüten eines und desselben Stammes seien, der seine Wurzeln im Naturalismus habe; beide wollten die Revolution, der Gesellschaftsvertrag auf dem Gebiete des Staatswesens, der Emil auf dem Gebiete der Erziehung. Er glaubt nicht, daß Rousseau Staat und Erziehung umgestalten, aber er befürchtet, daß er einen nachteiligen Einfluß auf beide ausüben wird; „er wird die Menschen nicht zu Wilden umgestalten, aber er wird aus ihnen schlechte Christen und schlechte Staatsbürger machen". Gerdil wendet sich nun, um Rousseau erfolgreich bekämpfen zu können, gegen die Grundlagen der Rousseauischen Pädagogik, gegen Rousseaus Auffassung der Natur des Menschen und der Natur der menschlichen Gesellschaft; er weist nach, daß es unmöglich sei, einen abstrakten Menschen, einen Menschen ohne jede Beziehung zur Gesellschaft bilden zu wollen, denn gerade die von Rousseau anerkannte Hilfsbedürftigkeit in leiblicher und geistiger Hinsicht ist ein Beweis für die natürlichen Beziehungen, welche die Menschen verbinden; er zeigt, daß die Natur des Menschen keineswegs nur auf das Gute gerichtet sei und die natürliche Entwicklung allein nicht zur harmonischen Ausbildung führt, sondern daß dies nur durch die Erziehung durch und für die Gesellschaft möglich sei. „In der Welt steht alles miteinander in Verbindung, daraus folgt, daß die Natur eines jeden Dinges nicht nur von seinem inneren Zustande abhängt, sondern auch von den Beziehungen der Wirkung und Gegenwirkung, welche es mit den Gegenständen seiner Umgebung verknüpfen; indem man also einen Menschen für ihn selbst erzieht, muß man ihn not-

wendigerweise für die anderen erziehen." Weiterhin wendet sich Gerdil gegen Rousseaus Behauptung, daß in den Kindern von zehn, zwölf und noch mehr Jahren die Vernunft noch zu wenig entwickelt sei, um sittliche Begriffe aufzufassen, und gegen die von Rousseau daraus gezogenen Folgerungen, daß man dem Kinde keinen Unterricht erteilen, sondern es lediglich durch die Erfahrung unterrichten lasse; er zeigt an der Hand der Erfahrung das Wahre und das Falsche an dieser Behauptung und ihren Folgerungen. Er weist nach, daß die Kinder auch schon vor dem zwölften Jahre für sittliche Vorstellungen empfänglich sind und man mit ihnen vernünftige Unterredungen anstellen kann; es komme nur auf die Art und Weise an, in welcher dies geschieht; man dürfe nämlich nicht abstrakte Erörterungen pflegen, sondern müsse an anschauliche Beispiele anknüpfen. Sehr eingehend beschäftigt sich Gerdil mit dem Unterricht im Lesen von Fabeln, in den fremden Sprachen, in Geschichte, Erdkunde und Naturlehre, von welchem Rousseau behauptet hatte, daß derselbe vor dem 12. bezw. 15. Jahre nicht beginnen dürfe; er gelangt bei seinen Erörterungen zu den gegenteiligen Ansichten und tritt energisch für die Erteilung eines geordneten und planmäßigen Unterrichts ein. Mit Rousseau ist Gerdil darin einig, daß die Art des in den Schulen gebräuchlichen Unterrichts allerdings verkehrt sei, auch er ist ein Feind des Wortkrams und verlangt Sachen und klare Begriffe; aber „das Mittel, die Kinder gegen eine solch traurige Unzuträglichkeit zu schützen, besteht nicht darin, daß man sie, wie es Rousseau will, zu einer völligen Nichtbethätigung ihrer geistigen Kräfte verurteilt, denn das hieße, sie gerade der Gefahr aussetzen, von den Gegenständen ihrer Umgebung ganz falsche Begriffe aus sich selbst sich zu bilden." Gerdil verlangt, daß der Lehrer langsam vorangehen und bei jedem Schritte überlegen müsse, ob er es verständlich mache und die Kinder es verstehen können; er zeigt, wie man an Beispielen durch Anwendung der gewonnenen Erkenntnisse ersehen könne, ob sie das Entwickelte wirklich erfaßt haben. Und solche Erziehung soll jeder Mensch empfangen, nicht bloß der Reiche, wie Rousseau will; „die Urteilskraft, die wir nicht von der Geburt her besitzen, wird uns durch die Erziehung verliehen, das ist der Grundsatz Rousseaus, und dieser Grundsatz muß für die Armen ebensogut gelten, wie für die Reichen. Die Armen sind Menschen, also haben sie auch das Bedürfnis zu lernen, wie sie vernünftige Leute, gute Söhne u. s. w. werden sollen. Die Natur ist dieselbe überall; bei ihr gilt in Bezug auf die Verteilung ihrer Gaben kein Ansehen der Person, und vergoldetes Getäfel gilt ihr nicht mehr als eine armselige Hütte." Sein Endurteil über Rousseaus Emil faßt Gerdil in folgende Worte zusammen: „Verachtung aller geoffenbarten Religion und des Christentums im besonderen, ich wage sogar zu sagen Vergessen der Gottheit, Haß gegen jede bestehende Regierung, Auflehnung gegen jede rechtmäßige

Gewalt, ein zügelloser Geist der Unabhängigkeit und Freiheit, Auskratzung des Begriffs „Gehorsam" aus dem Wörterbuche der Kinder, eine falsche Nachsicht in Bezug auf die Unterdrückung der Äußerungen ihrer natürlichen Freiheit, eine falsche Zurückhaltung in Bezug auf das sogenannte „Räsonnieren" und auf die Ausbildung des Geistes durch einen ihrem Alter angemessenen Unterricht: das werden die Früchte des neuen Erziehungsplanes sein. Der Verfasser hat allerdings einige nützliche und lichtvolle Wahrheiten dareingeflochten; aber sie dienen nur dazu, das tödliche Gift, welches das Buch in sich schließt, zu verhüllen und es mit nur um so größerer Begierde einsaugen zu lassen."

6. Die Zeit der Aufklärung rief auch in Deutschland auf dem Gebiet der Pädagogik neues Leben hervor; wie die Gedanken eines Descartes, Spinoza, Locke und Rousseau auf philosophischem Gebiet befruchtenden Einfluß ausgeübt haben, so auch auf pädagogischem. Schon der Pietismus hatte gegen die Versumpfung des deutschen Geisteslebens in der Orthodoxie reagiert und auch in die Pädagogik neues Leben gebracht; ihm trat nun die Aufklärung zur Seite. Beide Richtungen gehen ja in ihren leitenden Prinzipien vollständig auseinander; der Pietismus legt das Hauptgewicht auf die Befriedigung des Gemüts und erkennt die Bibel als absolute Norm seiner religiösen Anschauungen an, die Aufklärung dagegen betont das denkende Erkennen und sieht auch in der Religion die Vernunft als die absolute Norm an. In der Pädagogik waren beide Richtungen des Geisteslebens fast zu gleicher Zeit durch bedeutende Männer vertreten, der Pietismus durch Franke, die Aufklärung durch Locke; 1693 veröffentlichte der letztere seine Gedanken über Erziehung und 1702 der erstere seine Schrift „Kurzer und einfältiger Unterricht" u. s. w. Es läßt sich nicht annehmen, daß Franke von Locke beeinflußt worden ist und er dessen Schriften gekannt hat; trotzdem finden wir eine Reihe von pädagogischen Ansichten bei beiden, was uns bezeugt, daß dieselben, dank der Thätigkeit der Humanisten, eines Comenius u. a., ein Gemeingut der nachdenkenden und gebildeten Pädagogen geworden waren. Dabei muß man wohl beachten, daß nicht bloß die Welt- und Lebensanschauung beider Männer auseinandergeht, was natürlich auch ihren pädagogischen Ansichten eine verschiedene Basis und Formulierung giebt, sondern daß Locke ein pädagogischer Theoretiker ist, der auf Grund einer wissenschaftlichen Psychologie und Ethik seine Gedanken über die Erziehung eines einzelnen durch einen Hofmeister darstellt, Franke dagegen als pädagogischer Praktiker vom Standpunkte der Kirchenlehre die Massenerziehung in der Schule und in einer geschlossenen Anstalt bespricht. Im Erziehungszweck müssen beide Pädagogen entsprechend ihren verschiedenen Welt- und Lebensanschauungen auseinandergehen, aber in den Erziehungsmitteln stimmen sie vielfach überein. Beide stellen die sittliche Erziehung in den Vordergrund, sie ist ihnen der Hauptpfeiler, auf den sich das

Erziehungswerk stützen muß; Pflege und Unterricht treten bei beiden in den Dienst der sittlichen Bildung, bei Locke wird aber mehr die leibliche, bei Franke mehr die geistige Bildung betont. Beide betonen den Unterricht in der Muttersprache und setzen den Sprachunterricht in eine enge Verbindung mit den Realkenntnissen; der realistische Zug beider Pädagogen dokumentiert sich auch in der Forderung des Handarbeitsunterrichts, welche wir bei beiden finden, und des Realunterrichts an sich. Sie fordern beide, daß das Lernen mit Lust und Liebe, aus Interesse und nicht aus Zwang geschehe, daß die Individualität des Kindes berücksichtigt, der Stoff anschaulich dargeboten, denkend verarbeitet und durch fleißige Übung und häufige Wiederholung eingeprägt werde.

7. Lockes „Gedanken über Erziehung" fanden demnach in Deutschland einen durch die Humanisten, Luther, Ratich, Comenius, namentlich aber durch Franke wohl vorbereiteten Boden, ehe sich die Einwirkungen von Rousseaus Schriften verspüren ließen. Leibniz (1646—1716), ein Zeitgenosse von Franke und Locke, ist mit Comenius und Locke innig vertraut. „Sicher, sie kommt, die Zeit, Comenius, wo dich die Besten preisen für das, was du thast, was du gehofft und gewünscht," so ruft Leibniz in der Elegie: „Johannem Amosum Comenium", die er kurz nach dem Tode desselben gedichtet hat, aus. Und ebenso hat Leibniz Lockes Schriften hochgeschätzt, trotzdem er seine psychologischen Grundlehren teilweise bekämpft. Mit Franke aber stand Leibniz in brieflichem Verkehr und ist mit ihm bezüglich der Reformbedürftigkeit der Erziehung und des Unterrichts, welche unter dem Drucke des Jesuitismus und der Orthodoxie wieder ganz in die mittelalterliche Scholastik zurückzufallen drohten und teilweise schon zurückgefallen waren, einig; daß aber Leibniz seine pädagogischen Gedanken tiefer und fester fundiert hat als Franke, läßt sich leicht begreifen, denn er steht auf dem Boden der Wissenschaft, Franke auf dem der Kirchenlehre. Leibniz hat keine systematische Pädagogik, nicht einmal eine besondere Schrift über Pädagogik geschrieben; aber wir finden in seinen Schriften eine beträchtliche Anzahl pädagogischer Gedanken, deren Einwirkung auf Zeitgenossen und Nachwelt nicht unterschätzt werden darf. Das höchste Ziel seines Strebens war das Wohl des Staates, des deutschen Volkes, als dessen Teil er seinen Staat betrachtet wissen wollte, die geistige und sittliche Förderung des ganzen Menschengeschlechts, für dessen unkultivierte Glieder er unausgesetzt die Segnungen der europäischen Zivilisation wirksam zu machen bemüht war. Und in diesem Dienst stand auch seine Philosophie, in welcher auch für die Pädagogik in psychologischer Hinsicht wertvolle Keime enthalten sind; auch hier hat Leibniz den stagnierenden Geist, der in Deutschland auf pädagogischem Gebiet die Herrschaft erlangt hatte, wieder in Fluß gebracht und kann hauptsächlich als Begründer deutscher Volksaufklärung und deutscher wissenschaftlicher Bildung bezeichnet werden. In einer durch-

greifenden Reform des gesamten Schulwesens erkennt er die wichtigste Aufgabe des Staates; „was dem Baume die Wurzel, dem Fluß die Quelle, das ist für den Staat das Unterrichtswesen; es ist ein altes Wort, daß die Schulen des Staates Pflanzstätten seien, aber nie behandelt ein Gärtner die jungen Pflanzen so nachlässig, wie wir jene zarten, für gut und böse gleich empfänglichen Sprossen".

Die Idee eines endlichen Sieges der Humanität trotz aller Hindernisse ist für Leibniz gewiß; die fortschrittsfähige Entwicklung der ganzen Menschheit ist das Prinzip, woraus er die Bildsamkeit des kindlichen Geistes folgert. „Die Hauptsache und Grundlage von allem ist eine gute Anlage"; wir nehmen aber manches als Anlage, „was nur eine Wirkung der ersten Eindrücke während der Kindheit ist." Leibniz verwirft einerseits die angeborenen Ideen, erklärt sich aber auch gegen die Lockesche tabula rasa, wonach nur durch Erfahrung, d. h. durch sinnliche Wahrnehmung die Seele angefüllt werde, sondern erkennt das Vorhandensein menschlicher Anlagen zu den Ideen an. Die Sinneseindrücke sind für Leibniz die Vorbedingungen für die Entwicklung der angelegten Ideen, des geistigen Lebens; durch allmähliche Entwicklung steigen die Ergebnisse der sinnlichen Wahrnehmung durch alle Stufen der Klarheit zum deutlichen, begreiflichen Denken empor, aus dem Unbewußten der Seele entwickelt sich allmählich das Bewußte. Wenn man aber zugiebt, daß die ersten Sinneseindrücke grundlegend wirken für die geistige und sittliche Entwicklung eines menschlichen Wesens, wenn man einräumt, daß aus diesen ersten Elementen sich durch Summierung bei fortgesetzter Erfahrung zunächst die bewußten Vorstellungen und die unbewußten Strebungen, später die bewußten Begriffe und Wollungen entwickeln, dann erlangt das früheste Kindesalter die größte Bedeutung für das erziehliche Wirken, dann muß der Wert des anschaulichen Unterrichts ganz besonders hervortreten, dann muß man die Gewöhnung an bestimmte Handlungen als summierende Wirkung einzelner für sich kleiner Elemente, deren Endresultat den Charakter des Zöglings mitbestimmt und ihn zum Handeln oder zur Enthaltsamkeit zwingt, besondere Aufmerksamkeit schenken. Aus dem von ihm aufgestellten Entwicklungsgesetz (Kontinuitätsgesetz), wonach alles geistige Leben eine kontinuierliche Entwicklung von Vorstellungen ist, folgt mit Notwendigkeit, daß mit dem Beginn der Loslösung des Individuums vom Mutterschoße auch die Einwirkung auf die geistige Entwicklung durch Personen und Sachen ihren Anfang nehmen müssen; Stetigkeitsunterbrechung in der unendlichen Reihe der Individuen hat nicht stattgefunden und kann nicht gedacht werden, ebenso wenig kann eine Stetigkeitsunterbrechung in der Entwicklung des Einzelwesens zulässig erscheinen. Die Achtung vor der Individualität und ihrer eigentümlichen Entwicklung ist die Tendenz der Leibnizschen Philosophie und muß auch für die Pädagogik maßgebend sein; „ein jeder Mensch," sagt Leibniz, „hat unendlich hohen eigenen Wert, und will man auch

Unterschiede in der Begabung zugestehen, so ist und bleibt doch jede in sich wertvoll, jeder kann in seiner Art glücklich werden, wenn man ihm nur Zeit zur Entfaltung läßt." — Aber nicht bloß das Recht auf Sonderwert und selbständige Entfaltung der individuellen Kräfte fließt aus der Leibniz'schen Philosophie, sondern ebenso die Pflicht, sich als dienendes Glied in das Ganze bewußt einzuordnen, zu dessen Vollkommenheit jedes Einzelwesen notwendig gehört; wird also einerseits das Selbstbewußtsein des Individuums erhöht, so wird andererseits der Egoismus niedergedrückt. Allerdings herrscht bei Leibniz der Individualismus vor und muß infolgedessen der Sozialismus, der mehr als gerechtfertigt ist, in den Hintergrund treten; der Wert und das Glück des Individuums sind doch das Maßgebende für ihn. Als Individuum erscheint ihm allerdings auch wieder der Staat, und der Nutzen für den Staat ist das treibende Motiv für seine Vorschläge, über deren Ausführbarkeit und pädagogischen Wert er gar nicht reflektiert und auch wegen Mangel an Erfahrung nicht reflektieren kann; das Ziel, die Leistungsfähigkeit aller Volksklassen zum Nutzen des Staates zu heben, hat er klar im Auge, die Mittel und Wege, welche zu diesem Ziele führen, kann er nur andeuten und thut dies aus dem angegebenen Grunde oft in verfehlter Weise. Ihm ist es klar, daß die Heranbildung des nachwachsenden Geschlechts die notwendige Bedingung einer gedeihlichen Entwicklung des Staates ist; vom Standpunkte des Staatsmannes allein betrachtet er die Entwicklung der Volkspädagogik und verfolgt mit Eifer und Ernst das Ziel, nutzbares Wissen bis in die untersten Volksschichten auszubreiten, die Bildung der mittleren Volksschichten zu vertiefen und zu erweitern, die Bildung in den oberen Kreisen in Ansehen zu bringen und ihre Pflege bei denselben zu empfehlen. Er erklärt, daß sich das menschliche Geschlecht nur vervollkommnen könne, wenn die Erziehung der Jugend eine bessere Gestalt erlangt habe; „denn die erste Grundlage des menschlichen Glücks," so sagt er in einer Denkschrift an den König von Polen, „ist die gute Erziehung der Jugend; es ist eine Schande, zu sehen, wie schlecht die Zeit schon bei der Jugend angewendet wird, wieviel dabei durch Erlernung unnützer Dinge oder durch verkehrte Lehrweisen vergeudet wird, indem man auf Umwegen sucht, was auf dem rechten Wege schnell und mit Leichtigkeit zu erreichen wäre." — Besonders hohen Wert legt Leibniz im Interesse der Charakterbildung auf den Umgang des Zöglings; „der beste Weg, den Geist und die Sitten des Zöglings zu bilden, seinen Geist zu den Gefühlen der Tugend, der Großmut und Liebe, seine Sitten zur Sanftmut und Anmut zu leiten, ist der Umgang von Personen, von denen er profitieren kann." Um die sittliche Bildung zu sichern, empfiehlt auch Leibniz wie Montaigne die Fernhaltung des Zöglings von den verweichlichenden Einflüssen des Elternhauses; dadurch wird nach seiner Ansicht zugleich die Selbstän-

digkeit des Zöglings gesichert, denn er wird zum Denken genötigt. — Die Notwendigkeit einer im richtigen Verhältnis zur Geistesbildung stehenden Pflege des Körpers durch körperliche Übungen erkennt Leibniz vollkommen an. — In verschiedenen Denkschriften hat Leibniz Vorschläge zur Verbesserung des Schulwesens und des Unterrichts gemacht; überall zeigt sich, entsprechend seinen philosophischen Anschauungen, das Betonen des Individualismus, des Nützlichen für das Individuum und des Intellektualismus. Früh soll nach seiner Forderung der Unterricht beginnen, wobei die Anfangsgründe des Lesens und Schreibens spielend erlernt werden sollen; die Bedeutung des belehrenden Spiels für die sittliche und geistige Bildung in geschickter, zielbewußter Hand und nach klarem Plan wird besonders betont und begründet. Da in der Kindheit die Phantasie vorherrscht, so soll man durch Naturalien, Modelle, Präparate, Tafeln, Karten und Bilder die Anschauung fördern und den Geist mit Realitäten, statt mit leeren Namen bereichern. Die Auswahl der ferneren Lehrstoffe geschieht nach den Prinzipien des Notwendigen, des Nützlichen und Angenehmen; was er hier verlangt, ist ein Chaos alles Wissenswerten ohne Auswahl, ohne Rücksicht auf die Fassungskraft des Zöglings und die Bedeutung für dessen sittliche Ausbildung. Aber er betont immer und immer wieder die realistischen und nationalen Bildungsfächer, die statt hohler Wortweisheit positive Erkenntnisse von Welt und Leben geben, womit er in entschiedenen Gegensatz zum verbalistischen Unterricht der Lateinschulen tritt. „Bei uns lernen die Leute etwas Reales erst, nachdem sie die Herkulesarbeit der Spracherlernung durchgemacht haben; wir Deutsche allein unter allen Nationen vernachlässigen unsere Sprache, die doch erfahrungsgemäß zum Ausdruck gediegener, nicht chimärischer Dinge so wunderbar geeignet ist." Mit Nachdruck betont daher Leibniz einerseits den realistischen, andererseits den muttersprachlichen Unterricht; „alles Studieren und Lesen soll künftighin meistens in deutschen Büchern geschehen." Für den Religionsunterricht empfiehlt er die Darstellung der verschiedenen Religionen und ein kurzes System der Theologie, gestützt auf feste Vernunftgründe, auf die biblische Geschichte und auf die Kirchengeschichte, „denn die auf Vernunft gegründete Religion giebt dem Gewissen Trost und dem Geiste große Ruhe, aber der Glaube ohne Vernunftgründe ist wenig dauerhaft und artet aus in Freigeisterei und Heuchelei." In der Geschichte soll das Vaterland im Vordergrunde stehen und bei diesem Stoffe wieder die neueste Geschichte, um das Bewußtsein vom Zusammenhang der bestehenden Verhältnisse mit der Vergangenheit herzustellen; dabei ist es nicht die Hauptsache, nur von Krieg und Blutvergießen zu reden, sondern Tugend und Klugheit durch Beispiele und Abscheu gegen das Laster zu lehren, weshalb die Darstellung von Sitten u. dgl. besonders betont werden muß. Die Sprachen sollen auf praktischem

Wege, durch Konversation und Lektüre angeeignet werden; alles muß dazu dienen, den Zögling im mündlichen und schriftlichen Gebrauch der Sprache sicher und fest zu machen; erst spät soll die Hilfe der Grammatik in Anspruch genommen werden. Aller Unterricht aber soll erziehen und muß daher jedes Moment ausschließen, welches der naturgemäßen freien Entwicklung des kindlichen Geistes widerspricht; jedes Lernen muß dem freien, selbstgenugsamen Interesse entspringen und den Stempel der Selbstthätigkeit an sich tragen. Daher tritt Leibniz auch der jesuitischen Erziehungsweise energisch entgegen, da sie mehr zur Selbsttäuschung als zur Erkenntnis der Wahrheit führt. — Wir finden also bei Leibniz eine ganze Reihe von pädagogischen Gedanken, die seine Vorgänger und Zeitgenossen, namentlich Locke, ausgedrückt hatten, in den Rahmen seiner philosophischen Erörterugen eingeflochten; wir finden bei ihm die strenge Beachtung der Individualität, die Betonung der Körperpflege, die Heranbildung zur freien Sittlichkeit, die Grundsätze des freiwilligen Lernens durch Erfahrung, Anschauung und Denken, die Hochstellung der Muttersprache und des realistischen Unterrichts u. s. w. Klar und deutlich tritt bei ihm die Auffassung der Erziehung als Entwicklungsprozeß hervor, zu welchem die Anlagen in dem Zögling gegeben sind.

So wurde auch in Deutschland allmählich der Glaube an die unendliche Vervollkommnungsfähigkeit der menschlichen Natur nach den in ihr liegenden Entwicklungsgesetzen zum Fundamentalsatz alles Denkens und Strebens, und mit Vorliebe wurden die Aufgaben der Erziehung und der Jugendbildung zur Sprache gebracht. Es kann uns daher nicht wundern, daß Lessing, dessen Welt- und Lebensanschauung auf dem Boden der Leibnizschen Philosophie stand, der an allen Bestrebungen seiner Zeit den lebhaftesten Anteil nahm, dessen Ziel immer die Entwicklung des Geistes zur Selbständigkeit war, sich mit pädagogischen Fragen beschäftigt hat; denn wie er in seinen Schriften alles auf deutliche Begriffe hinführte und seine Leser stets zu geistiger Selbstthätigkeit anspornte, so wollte er auch die Jugend zu eigenem, selbständigem Denken erzogen wissen. „Gott giebt uns die Seele, aber das Genie (d. i. hier einen selbstdenkenden Kopf) müssen wir durch die Erziehung bekommen. Ein Knabe, dessen gesamte Seelenkräfte man, so viel als möglich, beständig in einerlei Verhältnissen ausbildet und erweitert; dem man angewöhnt, alles, was er täglich zu seinem kleinen Wissen hinzulernt, mit dem, was er gestern bereits wußte, in der Geschwindigkeit zu vergleichen und acht zu haben, ob er durch diese Vergleichung nicht selbst auf Dinge kömmt, die ihm noch nicht gesagt worden; den man beständig aus einer Scienz in die andere hinübersehen läßt; den man lehrt, sich ebenso leicht von dem Besonderen zu dem Allgemeinen zu erheben, als von dem Allgemeinen sich zu dem Besonderen wieder herabzulassen: der Knabe wird ein Genie werden, oder man kann nichts in der Welt werden."

Besonders in seiner „Erziehung des Menschengeschlechts“ hat Lessing pädagogische Gedanken niedergelegt. Er unterscheidet hier die Erziehung, welche Gott selbst dem ganzen Menschengeschlecht in den Religionen angedeihen läßt, von derjenigen, welche der Pädagoge an dem einzelnen Menschen versucht; „was die Erziehung bei den einzelnen Menschen ist, ist die Offenbarung bei dem ganzen Menschengeschlecht. Erziehung ist Offenbarung, die dem einzelnen Menschen geschieht, und Offenbarung ist Erziehung, die dem ganzen Menschengeschlecht geschehen ist und noch geschieht. Erziehung giebt dem Menschen nichts, was er nicht auch aus sich selbst haben könnte; sie giebt ihm das, was er aus sich selbst haben könnte, nur geschwinder und leichter.“ Lessing faßt also die Erziehung als einen natürlichen Prozeß, als Entwicklung der Anlagen auf natürlichem Wege durch die ihr zu Grunde liegenden Triebe und Strebungen auf und weist der absichtlichen Erziehungsthätigkeit die Rolle einer Naturhilfe an; Erziehung ist also die Unterstützung und Förderung des Triebes und Dranges nach seiner Entwicklung, des natürlichen Entwicklungsprozesses. „Es ist der Erziehung daher nicht gleichgiltig, in welcher Ordnung sie die Kräfte der Menschen entwickelt; sie kann dem Menschen nicht alles auf einmal beibringen.“ Lessing verlangt also einerseits Anschluß an die Individualität des Kindes und andererseits stufenmäßiges Fortschreiten im Unterricht mit Rücksicht auf die Entwicklung der kindlichen Geistesthätigkeit. Er wendet sich entschieden gegen die prahlerische Eitelkeit, welche die Bildung des Zöglings übereilen will; „dem Kinde solche Dinge zu offenbaren, welchen seine Vernunft noch zu wenig gewachsen ist, ist der Fehler des eitlen Pädagogen, der sein Kind lieber übereilen und mit ihm prahlen als gründlich unterrichten will.“ Statt dessen empfiehlt Lessing einen bedächtigen Gang des Unterrichts, bei welchem die folgenden Wahrheiten sich aus den vorhergehenden entwickeln lassen und entwickelt werden; er verbreitet sich über die beste Einrichtung der Elementarbücher und macht die gründliche Aneignung des darin gebotenen Lehrstoffs zur Pflicht. „Ein Elementarbuch für Kinder darf gar wohl dieses oder jenes wichtige Stück der Wissenschaft oder Kunst, die es vorträgt, mit Stillschweigen übergehen, von dem der Pädagog urteilt, daß es den Fähigkeiten der Kinder, für die er schrieb, noch nicht angemessen sei; aber es darf schlechterdings nichts enthalten, was den Kindern den Weg zu den zurückbehaltenen wichtigen Stücken versperre oder verlege.“ Das Ziel der Erziehung erblickt Lessing in der „völligen Aufklärung und derjenigen Reinigkeit des Herzens, die uns die Tugend um ihrer selbst willen zu lieben fähig macht“; er stellt ihr also ein ideales Ziel, in dem die Bildung von Verstand und Gemüt gleichmäßig berücksichtigt sind. In der Kindheit sind bei der sittlichen Erziehung sinnliche Strafen und Belehrungen am Platz; nachdem aber das Kind zu Verstand gekommen ist, sucht der Erzieher

dasselbe mit edleren Beweggründen zu seinen moralischen Handlungen zu bestimmen, damit der Mensch das Gute um des Guten willen thut. Und zu einem religiös-sittlichen Menschen soll nach Lessing das Kind herangebildet werden; diese Heranbildung planmäßig zu leiten, ist die Aufgabe des Erziehers. Dieser hat damit ein göttliches Amt übernommen, denn er hilft mit an der göttlichen Erziehung des Menschengeschlechts; die Geschichte der Menschheit ist eine Geschichte der göttlichen Erziehung zur wahren Religion und der mit ihr verbundenen Menschlichkeit. Wie diese Erziehung am Einzelmenschen sich vollzieht, zeigt uns Lessing im „Nathan"; hier zeigt er, wie der religiös-sittliche Charakter das Ergebnis der Entwicklung durch eine planmäßige Erziehung ist, wie aus einseitiger Erziehung einseitige und unsittliche Charaktere hervorgehen, und wie die Liebe das Grundgesetz aller Erziehungsthätigkeit sei. Wie sich Lessing den praktischen Erzieher gedacht hat, das zeigt uns sein Nathan, dies Vorbild für Eltern und Lehrer. Allerdings hat Lessing dabei das nationale Element nicht hervortreten lassen, obgleich er, der gerade in der Litteratur das nationale Wesen, den deutschen Geist gegenüber dem Welschtum zur Anerkennung brachte, dasselbe gewiß nicht unterschätzt; aber hier tritt der herrschende Kosmopolitismus auch bei ihm deutlich hervor.

Lessing hat sich wie Leibniz nicht als Fachmann mit der Pädagogik beschäftigt, und dürfen wir bei beiden daher auch kein System über Erziehung erwarten; aber man ersieht aus unseren Darlegungen doch, wie der pädagogische Gedanke in dieser ganzen Zeit auch die Männer der Wissenschaft und Kunst beherrscht. Wie bei Leibniz, so tritt auch bei Lessing die Auffassung der Erziehung als ein natürlicher Entwicklungsprozeß behufs Vervollkommnung des Menschen in leiblicher, geistiger und religiös-sittlicher Beziehung deutlich hervor. „Soll," so fragt Lessing, „das menschliche Geschlecht auf die höchste Staffel nie kommen? Nie? Laß mich diese Lästerung nicht denken, Allgütiger! Die Erziehung hat ihr Ziel, bei dem Geschlechte nicht weniger als bei dem Einzelnen. Was erzogen wird, wird zu etwas erzogen. Nein, sie wird kommen, sie wird gewiß kommen, die Zeit der Vollendung, da der Mensch, je überzeugter sein Verstand einer immer besseren Zukunft sich fühlend, von dieser Zukunft gleichwohl Bewegungsgründe zu seinen Handlungen zu erborgen nicht nötig haben wird; da er das Gute thun wird, weil es das Gute ist, nicht weil willkürliche Belohnungen darauf gesetzt sind, die seinen flatterhaften Blick ehedem bloß heften und stärken sollten, die inneren besseren Belohnungen desselben zu erkennen. Sie wird gewiß kommen, die Zeit eines neuen ewigen Evangeliums."

8. Sulzer (1720—1779), der als Lehrer, Rektor und Professor in Berlin wirkte, trat besonders in dem „Versuch einiger vernünftiger Gedanken von der Auferziehung und Unterweisung der Kinder" (1745) und in den „Vorübungen zur Erweckung der Aufmerksamkeit und des Nachdenkens" (Anweisungen zum Gebrauche eines

Lesebuchs) für eine Reform der Erziehung vom Standpunkte der Aufklärung ein. Den philosophischen Hintergrund dieses Buches bildet die Wolffsche Philosophie und die Gedanken der englischen und französischen Freidenker; diese Ideen sind hier in Forderungen für eine allgemeine Praxis der Aufklärung umgesetzt. — Als Zweck der Erziehung bezeichnet er, „daß man die Kinder, welche kraft ihrer Geburt Menschen sind, zu vernünftigen, tugendhaften und gesitteten Menschen mache;“ dies muß geschehen nach der Seite des Verstandes und nach der Seite der Willensbildung. — Die Fundamente der Verstandesbildung sind deutliche Begriffe, und diese werden erlangt durch Aufmerksamkeit und durch Nachforschung, d. h. durch klare und deutliche Anschauung. Dazu aber müssen die Kinder mit aller Beharrlichkeit angehalten werden; man beginne dabei mit leichten Sachen, die deutlich in die Augen fallen, und schreite zu immer schwereren fort, bis man auf abstrakte und abgezogene Begriffe kommt. Dieser Anschauungsunterricht ist die ausschließliche Aufgabe auf dem Gebiete der Verstandesbildung bis zum 7. Lebensjahre; von da an beginnt die Anleitung der Tugend zum richtigen Urteilen, d. h. zur Untersuchung, in welcher Verbindung zwei Begriffe zueinander stehen. Mit dieser Zeit beginnt auch der systematische Unterricht, der für alle Kinder bis zum 16. Jahr gehen soll. In demselben ist das Hauptgewicht auf die Muttersprache zu legen; das Kind soll hier ebensowohl richtig lesen und das Gelesene nach Form und Inhalt richtig verstehen lernen, als zu gutem schriftlichen Ausdruck in der Muttersprache angehalten werden. In der Geschichte „ist's wahrhaftig nicht genug, daß man ihnen ein elendes Gerippe dieser Wissenschaft in Fragen und Antworten vorlegt und sie diese läßt auswendig lernen; die Historie selbst mit Nutzen zu lernen, werden ausführliche Schriften erfordert und die Originalverfasser sind allemal den anderen vorzuziehen.“ „Was die Geographie betrifft, so finde ich auch sehr unnütze, daß man den Kindern das Gedächtnis mit hunderttausend barbarischen Wörtern anfüllt, die sie, wenn sie einmal aus der Schule genommen werden, vielleicht größtenteils in ihrem Leben nicht wieder hören; die Hauptsache kommt darauf an, daß man den Kindern die Einrichtung der Landkarten recht wohl begreiflich mache, daß sie wissen, wie ein jeder Ort auf der Karte seiner Lage nach determiniert wird, und daß man ihnen einen Begriff von der natürlichen Geographie beibringt.“ Die Mathematik „dient nicht nur dazu, daß sie den Verstand auf eine ungemeine Weise schärfet und zu gründlichem Denken führt, sondern es ist auch kein Teil der Mathematik, der nicht seinen besonderen unmittelbaren Einfluß in die menschlichen Geschäfte hat.“ Ferner gehört „als ein fürnehmes Mittel zu der menschlichen Glückseligkeit, die Gründe natürlicher Dinge zu wissen.“ Die ersten Anfänge der Moralwissenschaft und die Gottesgelehrtheit gehören auch zur allgemeinen Bildung;

„ich wünschte, daß man die Kinder bis auf ein ziemliches Alter von wenigstens zwölf Jahren kommen ließe, ehe man ihnen den Katechismus oder andere theologische Lehrbücher erklärte." Beim Unterricht muß man die Individualität der Kinder berücksichtigen; man hat bei der Unterweisung mehr darauf zu sehen, wie die Kinder lernen, als was sie lernen und ihnen die Unterweisung angenehm zu machen. Für diesen Zweck eignet sich die sokratische Lehrart am besten, „welche darin bestehet, daß man den Menschen immer durch seine eigenen Empfindungen führet und ihn immer selbst denken und urteilen läßt und nur zusiehet, daß man ihm die rechte Materie an die Hand giebt und verhütet, daß er nicht falsch urteile." — Die Willensbildung beruht ebenso sehr auf der Einsicht als auf der Gemütsstimmung. „Wie die Kinder Mängel des Leibes, der sonst überhaupt sehr vollkommen gebildet ist, an die Welt bringen, so giebt es auch in der That natürliche Mängel der Seele, die man durch eine gute Erziehung zu verbessern suchen muß; ich stehe zwar in dem Gedanken, daß die Menschen überhaupt mit weit besseren Neigungen zur Welt geboren werden, als die sind, die sie in dem Fortgang zeigen, weil gar viele durch die Erziehung erst gepflanzet, andere verbösert werden." Am stärksten wirkt für die Willensbildung das Exempel, welches den der Jugend innewohnenden Trieb der Nachahmung in Anspruch nimmt; man muß daher die Wahl des Umgangs sorgfältig ins Auge fassen. Als Exempel mögen fernerhin Historien, erdichtete oder wahre, dienen, Fabeln und Jugendschriften. Die Lehren, mit denen man auf die Willensbildung einwirkt, scheiden sich in solche ohne Angabe der Gründe, d. h. autoritativ erteilte, und in solche mit Gründen; Kinder, die noch nicht verzogen sind, lassen sich allemal durch vernünftige Vorstellungen bessern; nur wenn dies nicht der Fall ist, soll man bei der Wiederholung durch Strafen auf Stärkung des Willens hinarbeiten. Die Kinder sollen nicht deshalb gestraft werden, weil sie gefehlt haben, sondern damit sie nicht wieder fehlen; Besserung ist der alleinige Zweck der erzieherischen Strafe. Die Leibesstrafen als die stärksten sollen nur angewandt werden, wenn das Verderben groß ist und durch andere Mittel nicht geheilt werden kann; aber eben deshalb müssen sie dann stark sein, weil sie sonst gar nicht wirken. — „Wenn ich eine öffentliche Schule nach meinem Gefallen einzurichten hätte, so müßte bei jeder Klasse ein eigener Platz sein, der zu Übungen des Leibes bestimmt wäre. Was die Handarbeiten betrifft, so sind diejenigen der Mädchen bekannt genug; die Knaben können allerhand Sachen, die zu mechanischen Künsten gehören, vornehmen."

9. Die Philanthropen wollten das praktisch ausführen, was die Philosophen des 18. Jahrhunderts der Erziehung als Aufgabe gestellt, nämlich die Menschheit durch sie immer besser zu entwickeln und zur Glückseligkeit zu führen; dieses Bestreben verleiht dem Zeitalter der Aufklärung den Charakter der „Philanthropie" (Menschenfreundlich-

keit). Der Chorführer der Männer, welche diese Bestrebungen verfolgten, war Basedow (1723—1768), der Stifter des Dessauer Philanthropins, ein Mann, der seine Zeit richtig auffaßte und voll Liebe zur Menschheit den kühnen Plan zur Realisierung der großen pädagogischen Ideen, die von Ratke, Comenius, Locke und Rousseau verkündigt worden waren, entwarf. Unter den ungünstigsten Verhältnissen des Elternhauses, auf welche sich die Unbeständigkeit, Ruhelosigkeit, oft widersprechende melancholische Gemütsstimmung, die krankhaft gesteigerte Reizbarkeit und der oft wilde Jähzorn Basedows zurückführen lassen, wuchs er auf; schon frühzeitig machte sich bei ihm eine nüchterne Verstandesrichtung geltend, die aber durch den Unterricht der Johannisschule in Hamburg keine Nahrung fand. Er lernte hier in den unteren Klassen die traurigen Zustände des Schulunterrichts, den Schulmechanismus und Schuldespotismus durch eigene Erfahrung kennen; mehr Befriedigung fand er in den oberen Klassen des Gymnasiums, in denen z. B. der Verfasser der von Lessing herausgegebenen „Fragmente eines Ungenannten“, Reimarus, sein Lehrer war und einen großen Einfluß auf ihn ausübte. Auf der Universität Leipzig hörte er die Vorlesungen des Professors Crusius, der die Philosophie in Einklang mit den Lehrsätzen der christlichen Religion zu bringen suchte; diese Vorlesungen haben einen nicht unerheblichen Einfluß auf die Gestaltung der popular-philosophischen Ansichten Basedows ausgeübt. Natürlich kam er aber auch mit der damals herrschenden Wolff'schen Philosophie in Berührung, die auf die Gestaltung seiner Welt- und Lebensanschauung ebenfalls einen bedeutenden Einfluß ausübte, indem sie teils seinen Widerspruch herausforderte, teils seinen Kindheitsglauben tief erschütterte. Da Basedow aber einerseits für eine fruchtbringende Beschäftigung mit solchen Studien noch nicht reif war, ihm anderseits auch die Ruhe und Ausdauer zum gründlichen Studium fehlte, so gelangte er zu keiner strengwissenschaftlichen, einheitlichen Weltanschauung, sondern verfiel auf lange Zeit einem haltlosen Skepticismus. Er wandte sich von dem Studium der Theologie, das ihn nicht befriedigte, ab und wurde Hauslehrer; als solcher hatte er infolge der richtigen Erfassung der Individualität seines Zöglings, dessen Vorstellungswelt und Interessen die besten Erfolge. Er hatte aus eigener Erfahrung den geisttötenden Mechanismus des damaligen Schulunterrichts kennen gelernt und schlug daher bei seinem Unterricht andere und zwar bessere und naturgemäßere Wege ein. Er unterrichtete so anschaulich wie möglich; er brachte z. B. seinem Zöglinge die elementaren Begriffe vom Raume dadurch bei, daß er ihn auf die Räder seines kleinen Kinderwagens aufmerksam machte, ihm dabei die Form des Kreises zeigte und nach dem Maße seines Verständnisses erklärte; er baute die Geographie auf die Heimatkunde auf und knüpfte überhaupt immer an das an, was seinem Zöglinge bekannt war. Im Latein ging er von dem Namen

der Sachen aus, prägte sie mit der anschaulichen Auffassung der Sachen und ihrer Erklärung ein, unterhielt sich dann mit seinem Zöglinge über diese Sachen mit lateinischen Worten, und endlich wurde eine lateinische Erzählung gelesen; als äußeres Hilfsmittel diente nach einigen Fortschritten der „Orbis pictus“ des Comenius, den Basedow mit seinem Schüler las und in lateinischem Dialoge besprach, wobei der Lehrer mit den Worten auf die Abbildungen wies, um dadurch noch einmal alle Einzelheiten einzuprägen. In einer Magisterdissertation, die Basedow 1752 der Universität Kiel überreichte, suchte er unter dem Titel: „Über die beste, aber bisher ungebräuchliche Methode, die Kinder aus höheren Ständen zu unterrichten“ seine Erfahrungen theoretisch darzulegen. Er machte darin der Schule den Vorwurf, sie habe eine schlechte Methode, schätze die Sinnenbildung zu gering und ebenso die Erfahrung, während sie den Gedächtnis- und Wortkram überschätze; sie lege auf Sprachen zu viel Wert und vernachlässige das fürs Leben Brauchbare; sie fördere nicht das Verständnis und betreibe den Religionsunterricht falsch. Er verlangt darin, wie schon vor ihm Comenius und Locke, unter anderem, daß man dem Kinde erst Sachen und nicht Worte darbieten, den Unterricht also anschaulicher gestalten solle und daß wenigstens bis zum 10. Jahre die Belehrung durch Spiel und zwanglose Unterhaltung geschehen solle; er drang auf Bildung der Urteilskraft, auf Deutlichkeit der Begriffe, Anwendung guter Bücher, Ausgehen im Religionsunterricht von der Betrachtung der Natur und auf Berücksichtigung des praktischen Lebens. Es zeigte sich in dieser Schrift deutlich der Einfluß seiner auf dem Sensualismus und Utilitarismus beruhenden Welt- und Lebensanschauung; auch der Rationalismus trat hier schon zu Tage. Infolge der Empfehlung des Vaters von Basedows Zögling, der mit dem Erfolge des Unterrichts sehr zufrieden war, erhielt Basedow einen Ruf als Professor der Moral und schönen Wissenschaften an die Ritterakademie in Soroe auf Seeland und hatte auch hier die besten Erfolge als Lehrer. In der „Praktischen Philosophie“, die 1758 erschien und im ganzen einen wertlosen Inhalt hat, gab er in den zwei Kapiteln „von der Erziehung und dem Unterrichte der Jugend“ die Grundzüge der später breit ausgeführten Prinzipien über diesen Gegenstand. In beiden Schriften, die vor Rousseaus Emil erschienen sind, steht Basedow im allgemeinen auf Lockes Schultern. In anderen Schriften beschäftigte er sich auch mit religiösen und theologischen Fragen, wobei er, im Gegensatz zu seinen ersten Jugendzweifeln, wieder vollkommen von der Göttlichkeit des gereinigten Christentums überzeugt war, aber hier und da Mängel in dem herrschenden Systeme der Theologie und in den kirchlichen Institutionen bemerkte, den Wunsch nach Abhilfe dieser Übelstände äußerte, den Dogmatismus und den Scholasticismus des herrschenden kirchlichen Systems und den herrschenden Religions-

unterricht bekämpfte; für den letzteren forderte er den Anschluß an die Betrachtung der Natur und eine kindliche Sittenlehre bis zum 12. Jahre, welchem Vorunterrichte sich dann der eigentliche konfessionelle Religionsunterricht anschließen soll. Dies schuf ihm im Lager der Orthodoxie die heftigsten Gegner; und je mehr der im praktischen Berufe allgemein als tüchtig anerkannte Mann an Ansehen und Einfluß gewann, desto mehr suchte man ihn von der genannten Seite her als einen Irrgläubigen zu verketzern. Die Folge davon war, daß Basedow an das Gymnasium in Altona versetzt wurde. Aber auch hier beschäftigte er sich mit theologischen Fragen und erbitterte die Orthodoxie, die jeden, der nur etwas von dem herrschenden Glaubenssystem abwich, als einen Feind des Christentums bezeichnete, noch mehr; besonders war dies der Fall durch die Schrift: „Methodischen Unterricht sowohl in der natürlichen als biblischen Religion," in welcher er Ansichten aussprach, die in wesentlichen Punkten dem Kirchendogma und der Tradition der dogmatischen Lehrbücher widersprachen. Die Agitation wurde von den rechtsgläubigen Fanatikern, die auf ihr Christentum pochten und Basedows Lehren für unchristlich und unsittlich erklärten, mit recht unchristlicher Gehässigkeit so weit getrieben, daß nicht bloß die Behörden, sondern auch der urteilslose Pöbel gegen den harmlosen Neuerer aufgereizt wurden; man warnte vor der Lektüre seiner Schriften, verbot bei den schwersten Strafen den Lehrern den Gebrauch derselben beim Unterricht und verbot dem Verfasser die Herausgabe neuer Schriften ähnlichen Inhalts, ja, man schloß denselben zuletzt von der kirchlichen Gemeinschaft aus. Bei seinem kränklichen Zustand und den durch seine Jugenderziehung erworbenen Anlagen hatte diese Verfolgung die allmähliche Ausbildung eines melancholischen Gemütszustandes und einer krankhaften Reizbarkeit zur Folge, welches wieder im Verein mit seiner Unbeständigkeit und Ruhelosigkeit einen üblen Einfluß auf die Gestaltung seiner Schriften ausübte, die er auf eigene Kosten von verschiedenen Orten und unter Betretung von allerlei mühevollen Auswegen herausgab, um das gesamte Geistesleben der Zeit zu regenerieren, es aus den alten, ausgefahrenen Gleisen vorurteilsvoller Traditionen in neue vernunftgemäßere Bahnen zu lenken. Endlich wandte er sich, des erfolglosen Kampfes mit solchen unwürdigen Gegnern müde, von den theologischen Streitigkeiten ab und widmete sich, angeregt wahrscheinlich durch Rousseaus Emil, definitiv dem Erziehungswesen; er dachte ernstlich über eine Reform des Erziehungs- und Unterrichtswesens nach, korrespondierte mit den wenigen Freunden, die ihm geblieben waren, darüber und studierte eingehend die pädagogische Litteratur. — Da er von der Pflicht, am Gymnasium zu unterrichten, unter Belassung eines Gehaltes dispensiert wurde, so konnte er sich nun ganz dem pädagogischen Studium und der pädagogischen Schriftstellerei widmen. Er verknüpfte seine Reformvorschläge mit einer

meistens zutreffenden Kritik der Mängel, an welchen die bestehende Praxis des Unterrichts und der Erziehung litt; abgesehen von den Gedanken, welche die Organisation, den Stoff und die Methode des öffentlichen Unterrichts betreffen, ist besonders die Forderung der religiösen Neutralität der Schule bemerkenswert. Die öffentlichen Schulen sollen eine „Staatswohlthat", von einem Staatskollegium geleitet und von der Kirche ganz unabhängig sein; daher aber müssen auch Schulen fürs Volk eingerichtet werden. Um die von ihm geforderten Reformen auszuführen, forderte Basedow einerseits Lehrbücher, die dem Unterrichte zu Grunde gelegt und alle von einem Manne ausgearbeitet werden sollen, damit die Mitteilung aller Lehrstoffe systematisch fortschreiten, an das Erlernte anknüpfen und dadurch sich konzentrisch erweitern kann, und andererseits Seminare zur Vorbildung geeigneter Lehrer. — Alle diese Gedanken legte er nieder in der Schrift: „Vorstellung an Menschenfreunde" (1768), mit welcher die pädagogische Bedeutung Basedows und die von ihm entfachte Bewegung des Philanthropinismus beginnt; diese Schrift stellt sich mit ihrer frischen und knappen Sprache Luthers „Sendschreiben an die Ratsherren aller Städte" würdig an die Seite und giebt die Leitlinien der philanthropischen Erziehung in markigen, klaren und knappen Zügen. Basedow fand, daß die öffentliche und häusliche Erziehung und die Unterrichtsweise weder den Ansprüchen der Wissenschaft noch den Forderungen des Kulturlebens seiner Zeit entsprechen und will die Wege zu einer Verbesserung und die Mittel zu derselben darbieten. Der Zweck der Schrift war, die Mittel für die Herstellung der hierzu erforderlichen Lehrbücher, des „Elementarwerks", zu gewinnen. Man muß sich der gewaltigen Gärung erinnern, die in dieser Zeit in der deutschen Geisteswelt herrschte und sich auch, neu angeregt durch Rousseaus Emil, auf das Gebiet der Erziehung erstreckte, um die enthusiastische Aufnahme von Basedows „Vorstellung ꝛc." zu verstehen, die alles das versprach, nach dem man rang und strebte. Basedow war zudem auch der Mann dazu, der Lärm zu machen wußte; er schrieb an Fürsten, Staatsmänner, Gelehrte und sonstige hervorragende Personen Briefe oder besuchte sie; die Zeitschriften würdigten die Vorzüge und Vollkommenheiten des Plans, welcher in den Vorstellungen dargelegt war. — In dem „Methodenbuch" (1770) und dem „Elementarwerke" (1774), die nach diesem Aufruf erschienen, bot Basedow die Summe seines pädagogischen Wollens und Könnens; die früheren pädagogischen Schriften bilden zu den beiden genannten die Vorbereitung, die nachfolgenden weisen alle auf sie zurück. Basedow nannte das Methodenbuch eine „ausführliche Vorrede" zum Elementarwerke, dessen theoretischer Kommentar es sein sollte. Dieses Buch erschien in vier Bänden Text nebst einem Quartband Kupfertafeln. Vom theoretischen Gesichtspunkt aus betrachtet, war das Unternehmen Basedows großartig; er wollte

ein Unterrichtswerk schaffen, welches das Kind von der frühesten Kindheit an systematisch belehrend bis zum reifen Alter, also bis zu den Jahren geistiger Selbständigkeit geleiten sollte. Das „Methodenbuch“ soll für Eltern und Lehrer, das „Elementarwerk“ und dessen Vorläufer, das Elementarbuch, soll für die Eltern und Kinder sein. Das Elementarwerk soll keinen unwahren Satz enthalten; der Unterrichtsgang in ihm soll methodisch fortschreiten, Sachkenntnis und Sprachübung sollen nach ihrem Werte und nach den Bedürfnissen, d. h. nach den Fähigkeiten und praktischen Lebensbedingungen der Kinder in normalen Verhältnissen stehen; die Gedächtnisübung soll der Verstandesübung untergeordnet sein. Das Buch soll den Lehrer ersetzen und in der Hand der Mutter als Belehrungsmittel des Kindes gelten; es soll durch seinen Inhalt das Interesse des Kindes so erwecken, daß sich dasselbe die Kunst des Lesens freiwillig aneignet; es soll die Naturkunde, Mathematik, Sittenlehre, natürliche Religion, Weltgeschichte, Geographie, Staatswissenschaft, Genealogie, die Geschichte des bürgerlichen Lebens, Sprechübungen in Deutsch, Französisch, Latein, Logik, Stil und Gedächtnisübungen enthalten. Das Buch soll also das Kind den Gesetzen der Geistesentwicklung gemäß stufenweise zur Erkenntnis von Welt und Leben führen. Basedow selbst bezeichnete als besondere Vorzüge seines Werkes: 1. die Ausschließung jeder Gelehrsamkeit, insbesondere der Grammatik; 2. Einführung der gemeinnützigen oder Realkenntnisse und 3. die religiöse Neutralität. Großartig war die Anlage des Buches, aber mangelhaft die Ausführung vom Standpunkte unserer Zeit betrachtet; es fehlte die planmäßige Anordnung des Stoffs, und in der Darstellungsform war der kindlich-anregende Ton mit dem abstrakt-dozierenden bunt gemischt, — abgesehen von anderen Mängeln, besonders in Bezug auf den Inhalt des Textes und der Kupfertafeln!. Einen ganz anderen Eindruck machte es jedoch in jener Zeit, in der es als ein ganz neuer und ungeahnter Versuch, alle Einzelheiten der pädagogischen Praxis darzubieten, erschien, und wo man im Hinblick auf die traurigen Zustände des Schulwesens die Notwendigkeit einer Reorganisation desselben auch vielfach erkannte. Aber auch ungünstige Beurteilungen erfuhr das Buch; man hielt den Plan zur Verbesserung des Erziehungs- und Schulwesens für eine Sache des Geldinteresses, tadelte die Vernachlässigung der Religion, der Weltgeschichte, Litteratur u. s. w. und die Aufnahme der Lehre von der Entstehung des Menschen. Basedow selbst fühlte und erkannte, daß er kein vollkommenes Werk schaffen konnte; er sagt selbst in der Vorrede: „Ich wiederhole, daß ich das Werk anfangs nur zur Hälfte der möglichen Vollkommenheit bringe“ und bat, die Fehler desselben ihm nicht zu verschweigen. — Basedow unternahm mehrfach Reisen und besuchte berühmte Schulen, um sich mit den Einrichtungen, Vorzügen und Mängeln derselben bekannt zu machen und diese Erfahrungen bei der Einrichtung einer Musterschule

anzuwenden. Denn er wollte nicht bei der Entwicklung der Theorie stehen bleiben, er wollte das theoretisch Begründete auch praktisch ausführen. Schon behufs Ausführung des Elementarwerks hatte er sich in einem Auszuge aus der „Vorstellung an Menschenfreunde" an vermögende Leute gewandt und um ihre Unterstützung gebeten. Seine Worte fanden Gehör; die kritischen Blätter empfahlen seine Vorschläge aufs wärmste der Teilnahme aller, und es flossen ihm auch reichlich Geldmittel zu. Auch bezüglich der Ausführung des Plans einer Musterschule fand Basedow die nötige Unterstützung; der verständnisvolle Fürst von Dessau, den sein Hofmeister auf Basedows Methoden- und Elementarbuch aufmerksam gemacht hatte, erkannte bald den Wert des talentvollen Mannes und beschloß, ihn für sein Land zu gewinnen. In dem Dessauer Land war, wie überall in Deutschland, nach dem dreißigjährigen Kriege das Volk samt der Jugend sittlich verwildert und verwahrlost; Unwissenheit und Roheit, Aberglaube und Vorurteile aller Art herrschten, Kirche und Schule lagen danieder; die Bürgersöhne lernten kaum lesen, schreiben und rechnen, von Unterweisung und Erziehung des weiblichen Geschlechts war gar keine Rede. Der Fürst Leopold Friedrich Franz, ein wahrhaft humaner, für alles Edle begeisterte Mann, hatte das Elend seines Volkes in leiblicher und geistiger Hinsicht erkannt und war entschlossen, ihm abzuhelfen; er war innig vertraut mit den Ideen Rousseaus und Lessings und schloß sich den großen Männern der Aufklärung an, welche durch gründliche Revision und durchgreifende Reformation des Erziehungs- und Schulwesens das Volk zur Gesittung und Bildung erheben wollten. Mit einem Jahresgehalt von 1100 Thlrn., zu dem er noch eine dänische Jahrespension von 800 Thlrn. behielt, wurde Basedow nach Dessau berufen, um dort ungestört sein Elementarwerk vollenden zu können. Nachdem dasselbe geschehen war, faßte er ernstlich die Ausführung des Plans der Errichtung eines „elementarischen Instituts" ins Auge, das er „Philanthropinum" oder „Philanthropium" (Schule der Menschenfreundlichkeit) nannte, um auszudrücken, daß die Verbesserung der in hohem Grade verderbten Menschheit das Ziel aller seiner Bestrebungen sei. In dieser Erziehungsanstalt sollten die Kinder in naturgemäßer Weise in physischer, moralischer und intellektueller Hinsicht in familiärer Form, mit wenig Bestrafung des Bösen, aber vielfacher Belohnung des Guten, zu einem glückseligen Leben erzogen und in angenehmer Weise durch angemessene Lehrmittel und rationellere Methoden wissenschaftlich gebildet werden. Basedow verlangte zur Ausführung seines Plans, zur Errichtung und Unterhaltung eines Lehrerseminars und einer Musterschule, 27000 Thlr. auf vier Jahre; diese Summe konnte jedoch der Fürst unter den damaligen Verhältnissen, wo zur Linderung der Teuerung und Hungersnot, die 1771/72 in dem Dessauer Lande ausbrachen, noch große Opfer nötig waren, nicht herbeischaffen. Basedow wandte sich nun

(1774) in zwei Schriften an das Publikum, nämlich in: 1. „Vorschläge an das kundige Publikum zu einer pädagogischen Privatakademie in Dessau“ und 2. „Das in Dessau errichtete Philanthropin, eine Schule der Menschenfreundlichkeit und guten Kenntnisse“; er setzte darin die Mängel der seitherigen Schulen, das Fehlen der Lehrerseminarien zur Bildung, Übung und Vorbereitung brauchbarer Erzieher und Lehrer und von guten Schulbüchern auseinander und legte die Aufgaben des Philanthropins dar. Dieses sollte sein: 1. ein Seminar zur Bildung künftiger Lehrer; 2. ein Erziehungsinstitut für Kinder begüterter Eltern (Pensionäre von 6—18 Jahren) und 3. eine Erziehungsanstalt für 11—15jährige arme Knaben, welche nach ihren Fähigkeiten entweder zu Pädagogen, zu Schulhaltern in niederen Schulen oder zu guten Bedienten ausgebildet werden sollten. Durch den scharfen Tadel des bestehenden Schulwesens zog sich Basedow neue Feinde zu, und durch die prahlerische Anpreisung des Philanthropins rief er den Spott heraus. Auch die Grundzüge seines Unterrichts- und Erziehungsplanes teilte Basedow in jenen Schriften mit. Durch Beispiel, Übung und Lehre sollen die Pensionäre in Tugenden, Wissenschaften und Sprachen Fertigkeit erwerben; alles soll vom Gesichtspunkte der Gemeinnützigkeit gelehrt und durch Sammlungen von Naturalien, Modellen, Instrumenten und Kupferstichen veranschaulicht werden; im Religionsunterricht soll im Philanthropin nur die natürliche Religion unterrichtet werden (Glauben an Gott und die Unsterblichkeit), während die Zöglinge mit dem konfessionellen Glauben durch die Geistlichen der betreffenden Kirche bekannt gemacht werden sollen. Die Zöglinge sollen eine vorgeschriebene Kleidung tragen, die Schule soll ein Bild des Lebens in dem Weltzustande vorstellen; die Pensionisten dürfen sich als niedrigste Belohnung unter mehreren Gerichten bei Tische eines wählen; es hat jede Woche zwei Meritentage, zwei Reichtumstage, zwei Standestage, an welchen die einzelnen nach den äußeren Vorzügen des Verdienstes, des Standes oder des Reichtums geschätzt werden; den ersten Stand bilden die armen Schüler (Famulanten), welche durch ihr Verdienst Unteraufseher geworden sind, dann folgen Grafen ꝛc.; der Reichtum wird nach den Zuwendungen für arme Famulanten geschätzt; die Meriten werden nach der Menge der Punkte geschätzt, die man jedem zuweilen vermehrt oder vermindert. Außer der Gründung der Musterschule kam es Basedow besonders auf die Ausbildung von Lehrern an, welche in den anderen Ländern nach seiner Methode die Schulen reformieren können; für die jungen Leute, die sich dem Lehrerfache widmen wollten, kündigte er „Vorlesungen über Pädagogik“ an; zu den theoretischen Studien, mit denen auch die Bekanntmachung mit dem Methodenbuche und dem Elementarwerke gehörte, sollten sich die praktische Anleitung im Unterrichten und die Beschäftigung mit guten Lehrbüchern als Vorbereitung für den Unterricht

verbinden. Im Schlußwort legte er die „Bedürfnisse“ für die Ausführung des dargelegten Planes dar, nämlich die Summen, die er zur Anschaffung von Gebäuden, Geräten, Lehrmitteln u. dgl. nötig hatte, zusammen 22000 Thlr.; er hoffte, daß ihm diese Summe aus dem deutschen Vaterlande, von entfernten Völkern und vom Landesvater zufließen würde. 1774 wurde die Anstalt mit neun Pensionären und sechs Famulanten eröffnet; zugleich wurde als Programm der neuen Schule ein Journal herausgegeben: „Philanthropisches Archiv“. Neben Basedow war noch Chr. H. Wolke, der schon länger als fünf Jahre Basedows Mitarbeiter am Elementarwerke und Lehrer seiner Kinder gewesen war, der Hauptlehrer am Philanthropin; dieser Mann hatte mit Basedows Tochter im Unterricht wunderbare Erfolge erzielt, — am Ende des dritten Lebensjahres konnte sie fertig lesen, lernte hierauf in drei Monaten französisch sprechen und im fünften Lebensjahr in ähnlicher Weise das Latein u. s. w. Die Geldunterstützungen jedoch, auf welche Basedow gerechnet hatte, fielen nicht nach Wunsch aus; nur der Fürst von Dessau bot ihm seine hilfreiche Hand. Basedow wiederholte daher gelegentlich des nach 17 Monaten stattfindenden Examens seine Bitte mit den anpreisenden Worten: „Sendet Kinder zum glücklichen, jugendlichen Leben in gewiß gelingenden Studien; diese Sache ist nicht katholisch, lutherisch oder reformiert, aber christlich u. s. w.“; er wies auf die großartigen Erfolge durch seine Lehrkunst hin und lud alle Menschenfreunde ein, sich selbst bei der Prüfung davon zu überzeugen. „Wir versichern bei Strafe des Hohngelächters, es werde an dem gesagten 13. Mai im Philanthropin den verständigen Vormündern der Menschheit im Schulwesen so viel Wichtiges zu sehen, zu hören, zu untersuchen und beratschlagen gegeben werden, daß es der Mühe wert wäre, einige von ihnen auf Befehl des Deutschen Reichstages aus Kopenhagen u. s. w. zu senden.“ Er preist die Methode und hebt die glänzenden Erfolge hervor; er erinnert, daß bei den Philanthropen „wenig memoriert wird“, daß das Lernen angenehm gemacht und die Zöglinge in allem für ihr Leben Nützlichen unterrichtet werden; er erzählt ausführlich die Fortschritte der Zöglinge, besonders seiner sieben Jahre alten Tochter Emilie, welche lateinisch, deutsch und französisch mit Verstand redet und liest und aus einer Sprache in die andere übersetzt u. s. w. Und in der That kam eine Anzahl von angesehenen Männern nach Dessau, um dem Examen beizuwohnen, so unter anderen: der Schulrektor Gedike aus Berlin, der Buchhändler Nikolai und Moses Mendelsohn aus Berlin, J. H. Campe aus Potsdam, der Abt Resewitz aus Magdeburg und Freiherr von Rochow auf Reckahn. Eine Beschreibung dieses Examens findet sich in: „Schummel, Fritzens Reise nach Dessau 1776, in welcher Schrift ein zwölfjähriger Knabe an seinen Vater schreibt, was er bei der Prüfung in Dessau erlebt und empfunden hat. Schummel tadelte, daß die Zöglinge, trotz Basedows

Versicherung des Gegenteils, zum Examen gedrillt worden, manches, so namentlich das Examen in der Religion, trocken, anderes verkünstelt und für den gewöhnlichen Unterrichtsgang unbrauchbar gewesen sei; im ganzen aber begrüßte er in der Dessauischen Methode einen entschiedenen Fortschritt im naturgemäßen Lehren. Unter anderem berichtete er, wie Wolke an einem Bild, auf dem eine schwangere Frau auf einem Großvaterstuhl gezeichnet und außerdem der Mann und zwei Mützen, eine Wanne mit Wasser und ein Schwamm darin zu sehen waren, die Geburt des Menschen besprach und den Kindern die Dankbarkeit gegen die Eltern ans Herz legte; weiterhin teilte er mit, wie Wolke eine Zahl an die Tafel schrieb, welche Emilie sofort las (149532 Quatrillionen, so und soviel Trillionen u. s. w. u. s. w.), ferner wie Simon im Anschluß an ein Bild vom Frühlinge Französisch trieb, vom Lesekasten, der dieselben Einrichtungen hatte wie heute u. s. w. Auch v. Rochow urteilte in „Authentische Nachricht von der zu Dessau auf dem Philanthropin den 13. bis 15. May 1776 angestellten öffentlichen Prüfung“ im ganzen anerkennend über das Resultat der Prüfung; er sprach nur den einen Tadel aus, daß „Basedow hätte weniger (ob er gleich ganz vortrefflich redete) reden und mehr die Kinder in allem, was sie wußten, prüfen lassen sollen.“ Von allen Seiten kamen nun Besuche herbei, man sprach überall von dem „Philanthropin“ und dem „Pontifex“ in Dessau; die Zöglinge kamen in Menge, unter anderen auch vier Kandidaten des Schulamts aus Baden unter Begleitung zweier Lehrer. Aber es traten auch heftige Gegner auf; so schrieb Herder: „Mir kommt alles schrecklich vor, wie ein Treibhaus oder vielmehr wie ein Stall voll menschlicher Gänse, und ihm möchte ich keine Kälber zu erziehen geben, geschweige Menschen.“ Drei Jahre später erschien in einer neuen Schrift: „Spitzbart, eine komi-tragische Geschichte für unser pädagogisches Jahrhundert“ eine grausame Verspottung Basedows; die Schrift, in welcher namentlich die Einseitigkeiten und Übertreibungen der philanthropischen Erziehungsweise gerügt wurden, erschien ohne Angabe des Verfassers, als welcher jedoch Schummel angesehen werden muß. Das Buch trug wesentlich dazu bei, daß in der Beurteilung nicht nur des Wirkens Basedows, sondern namentlich auch seines persönlichen Charakters eine Wendung zum Schlimmsten eintrat. Je mehr Basedow den von ihm selbst wiederholt eingestandenen Mangel an praktischer Lebenserfahrung fühlte, desto mehr traten seine daraus entspringenden Schwächen, das Hasten nach neuen, meist wunderlichen Vorschlägen, sein marktschreierisches Rühmen, verbunden mit dem Betteln beim zahlungsfähigen Publikum, hervor; dazu kamen noch seine Zanksucht, der Mangel an maßvoller Ruhe und seine Neigung zur Trunk- und Spielsucht. Unterdessen hatte Basedow, da die gewünschten Gelder ausblieben, sein Amt niedergelegt; der Prediger Campe trat an seine Stelle, der sie aber schon nach Verlauf eines

Jahres, weil durch Basedows Einmischung in die Leitung Streitigkeiten im Lehrerkollegium ausbrachen, wieder aufgab, die wieder, soweit sie sich auf die Leitung des Unterrichts bezog, von Basedow angenommen wurde, während Wolke die Leitung der wirtschaftlichen Verhältnisse in die Hand nahm. 1777 gründete Basedow mit Campe eine neue Zeitschrift, „Pädagogische Unterhandlungen und Philanthropisches Journal; es ist die erste regelmäßig erscheinende pädagogische Zeitschrift in Deutschland. Als neuer Lehrer wurde unter anderen Trapp gewonnen, der aber bald darauf zum Professor der Pädagogik nach Halle berufen wurde. Aus Begeisterung für die Sache der Erziehung legte 1781 Salzmann sein Pfarramt nieder und trat als Religionslehrer in den Dienst des Philanthropins; aber er blieb nur kurze Zeit in dieser Stellung und gründete dann eine Parallelanstalt in Schnepfenthal. Nach und nach zog sich Basedow ganz von der Leitung des Philanthropins zurück; dieselbe wurde nun vollständig an Wolke übertragen, der aber, nachdem er völlig mit Basedow zerfallen war, 1784 das Philanthropin verließ, das bis 1793, nachdem mehrfache Umgestaltungen versucht worden waren, noch kümmerlich sein Dasein fristete. Die Schuld des Untergangs des Dessauer Philanthropins lag auf Seiten seines Gründers; Basedow war nicht der Mann, der das Philanthropin halten und den Gebrechen, an welchen es litt, abhelfen konnte; sein herrisches Wesen, seine Disputiersucht, seine unfeinen Sitten, seine oft groben Ausfälle auf die Mitarbeiter, seine Streitigkeiten mit ihnen, sein Eigensinn, mit dem er notwendigen Veränderungen und Verbesserungen entgegentrat, erschütterten die Anstalt aufs tiefste. „Basedow," sagt Salzmann, „hatte die Geduld nicht, die zu so einem mühsamen Geschäft nötig ist. Er war ein feuriger Mann, bei dem alles biegen oder brechen mußte, und war also sehr gut, alte Mißbräuche niederzureißen; aber etwas Neues aufzubauen, das war seine Sache nicht." Daß die Gegner der Welt- und Lebensanschauung Basedows diese Schattenseiten seines Charakters auszubeuten verstanden und dadurch an der Herbeiführung des Ruins der Anstalt mithalfen, ist leider nur zu wahr; anderseits haben auch Männer der Wissenschaft und Vertreter der Pädagogik ihn durch Empfehlung des neuen Reformwerks kräftig unterstützt. Kant veröffentlichte 1777 einen Aufsatz in der Königsberger Zeitung mit der Aufschrift: „An das gemeine Wesen," in welchem er sagt: „Es ist jetzt einleuchtend bewiesen, daß, weil wir tierische Geschöpfe nur durch Ausbildung zu Menscheu gemacht werden, wir in kurzem ganz andere Menschen um uns sehen würden, wenn diejenige Erziehungsmethode allgemein in Schwang käme, die weislich aus der Natur selbst gezogen und nicht von der alten Gewohnheit roher und unerfahrener Zeitalter sklavisch nachgeahmt worden. Es ist aber vergeblich, dieses Heil des menschlichen Geschlechts von einer allmählichen Schulverbesserung zu erwarten.

Sie (die bestehenden Schulanstalten) müssen umgeschaffen werden, wenn etwas Gutes aus ihnen entstehen soll, weil sie in ihrer ursprünglichen Einrichtung fehlerhaft sind, und selbst die Lehrer derselben eine neue Bildung annehmen müssen. Nicht eine langsame Reform, sondern eine schnelle Revolution kann dieses bewirken. Und dazu gehört nichts weiter, als nur eine Schule, die nach der echten Methode vom Grunde aus neu angeordnet, von aufgeklärten Männern, nicht mit lohnsüchtigem, sondern edelmütigem Eifer bearbeitet, und während ihrer Fortschritte zur Vollkommenheit von dem aufmerksamen Auge der Kenner in allen Ländern beurteilt, aber auch durch den vereinigten Beitrag aller Menschenfreunde bis zur Erreichung ihrer Vollständigkeit unterstützt und fortgeholfen würde. Eine solche Schule ist nicht nur für die, welche sie erzieht, sondern, welches unendlich wichtiger ist, auch für diejenigen, denen sie Gelegenheit giebt, sich nach und nach in großer Zahl bei ihr nach der wahren Erziehungsmethode zu Lehrern bilden, ein Samenkorn, vermittels dessen sorgfältiger Pflege in kurzer Zeit eine Menge wohlunterwiesener Lehrer erwachsen kann, die ein ganzes Land bald mit guten Schulen bedecken werden. Eine solche Erziehungsanstalt ist nun nicht mehr bloß eine schöne Idee, sondern zeigt die Thunlichkeit dessen, was längst gewünscht worden, in thätigen und sichtbaren Beweisen. Der öffentliche Ruf und vornehmlich die vereinigten Stimmen gewissenhafter und einsehender Kenner aus verschiedenen Ländern werden die Leser dieser Zeitung schon das Dessauische Edukationsinstitut (Philanthropin) als dasjenige einzig kennen gelehrt haben, was diese Merkmale der Vortrefflichkeit an sich trägt." Später schrieb Kant allerdings mit etwas mehr Reserve: „Man sieht, daß, da es auf Experimente ankommt, kein Menschenalter einen völligen Erziehungsplan darstellen kann. Die einzige Experimentierschule, die hier gewissermaßen den Anfang machte, die Bahn zu brechen, war das Dessauische Institut. Man muß ihm diesen Ruhm lassen, ungeachtet der vielen Fehler, die man ihm zum Vorwurf machen könnte." Den größten Wert legte Basedow auf das Urteil Iselins in Basel, in dessen umfassendem Geiste sich die Ideale des ganzen Zeitalters konzentrierten und der unermüdlich und uneigennützig die menschenfreundlichen Bestrebungen seiner Zeitgenossen unterstützte; er war auch von Basedows Werk begeistert und bot alles auf, um es erfolgreich durch Wort und That zu fördern. Der Pädagoge Niemeyer unterwarf zwar Basedows Bestrebungen einer scharfen Kritik, faßte jedoch sein Gesamturteil zusammen in die Worte: „Seit Basedow ist so viel für Theorie und Praxis der Erziehung geschehen, daß ohne ihn vielleicht nicht die Hälfte der besseren Jugendschriften und Lehrbücher vorhanden, und noch eine Menge von Schulen, besonders auch des Volkes, auf welches noch Basedow bei seinem kostbaren Plane am allerwenigsten gerechnet zu haben schien, mit allen ihren Gebrechen und Übeln in dem alten kläglichen Zu-

stande sein würden.“ Basedow hatte den besten Willen, das Beste zur Ausführung zu bringen; er war unermüdlich lehrend und schreibend thätig. Es fehlte ihm aber zur Ausführung seines großartigen Planes die Festigkeit des Charakters, die Gemütsruhe und die Ausdauer; als sich seine Pläne in betreff des Philanthropins in ihrer ersten großartigen Fassung nicht durchführen ließen, wurde er sofort entmutigt. Seine religiösen Anschauungen, seine Prahlereien, seine Heftigkeit zogen ihm zahlreiche Gegner zu; dazu kam noch der Neid ehemaliger Amtsgenossen und der Höflinge über die ihm seitens des Fürsten von Dessau trotz aller Anfeindungen gewährte Gunst. „Daß er den Geist der Erziehungsreform aus Liebe zur Menschheit in Deutschland aufgeregt und für dieses große Anliegen der Menschheit die Bahn gebrochen hat,“ das bleibt, wie eine Zeitschrift von 1787 sagt, sein Verdienst. Wie er sein ganzes Leben hindurch von dem Gedanken geleitet war, seinen Mitmenschen nützlich zu sein, so starb er, nachdem er vorher seinem Sohne bekannt, daß er bei seinen Grundsätzen in der Religion getrost und freudig sterben könne, mit den Worten: „Ich will seziert sein zum Besten meiner Mitmenschen!“

Die Grundlagen der Pädagogik Basedows wurzeln in der Leibniz-Wolffschen Philosophie; doch lassen sich auch Spuren des Lockeschen Sensualismus erkennen. Die Seele äußert sich also im Erkennen und Begehren, das Fühlen ist dem letzteren untergeordnet; das Erkennen steht im Vordergrund, das Begehren tritt ihm gegenüber zurück. „Ein Wollen ohne Denken ist gar keine ordentliche Sache, sondern ein Widerspruch, eine widersinnige Redensart.“ Wenn das Wollen auf das Denken wirkt, so kann seine Einwirkung nur in der Forderung beruhen, für das Wohlbefinden zu sorgen; wenn die Vernunft auf den Willen wirken und ihm eine bestimmte Richtung geben will, so kann sie dies nur nach Motiven im Dienste der Glückseligkeit thun. Die Quelle unserer Erkenntnisse sind für Basedow die Sinne; sie liefern den Stoff, den der Verstand bearbeitet und in Ordnung und Zusammenhang bringt (rationeller Sensualismus). Die verstandesmäßige Erfassung der Dinge und Verhältnisse, die Bearbeitung durch das Denken ist von der größten Wichtigkeit für das Willensleben, für das Wohlbefinden des Menschen. Auch den Gottesbegriff erhält der Mensch auf diesem Wege; die zweckmäßige Beschaffenheit der Welt und das Suchen nach einer letzten Ursache führen zu Gott (Deismus); der Glaube an Gott und die Unsterblichkeit der Seele sind zur Glückseligkeit des Menschen notwendig. Die Glückseligkeit, das Wohlbefinden aber ist für Basedow die Bestimmung des Menschen auf Erden und im Jenseits, denn Gott hat die Welt geschaffen, daß in ihr die höchst mögliche Summe von Glückseligkeit erreicht werde; also muß auch das Ziel menschlichen Strebens die Erreichung der Glückseligkeit sein. Diese Glückseligkeit besteht aber nicht bloß in der Sinnlichkeit, sondern geht aus dem vernünftigen

Handeln hervor; die Vernunft muß dem Willen durch Motive, welche von ihr als richtig erkannt sind, die Richtung geben, und ihn so zu leiten wissen, daß er in der Erreichung der in der Form von Motiven vorgesetzten Ziele seine Befriedigung findet. Die göttlichen Gesetze sind aber für Basedow die vernünftigsten; darum „richte deine Handlungen nach den göttlichen Gesetzen ein, weil du sonst dein wahres Wohl nicht fördern kannst.“ Die Nützlichkeit beherrscht also die Ethik Basedows, wie das Erkennen seine Psychologie beherrscht; diese Nützlichkeit geht jedoch nicht bloß auf das Einzelwohl, sondern auch auf das Gesamtwohl, denn die Vernunft sieht auch in dem Nebenmenschen ein vernünftiges, gleichberechtigtes Wesen, dessen Glück daher nicht auf Kosten des eigenen untergraben werden darf; „befördere die allgemeine Glückseligkeit nach deinem besten Wissen, weil dieses das allgemeine göttliche Gesetz ist“. Die Religion ist also für Basedow hiernach die einzig wahre und wirksamste Triebfeder der Sittlichkeit; aber da Gott die Welt nur mit Rücksicht auf die Glückseligkeit geschaffen hat und dem Menschen dieselbe als Ziel auf Erden gesetzt hat, so ist doch eigentlich die Glückseligkeit die Triebfeder der Sittlichkeit und zwar die individuelle Glückseligkeit. Denn die Förderung des Gesamtwohls ist nur ein nützliches Mittel zur Erreichung des Eigenwohls; daher hat die Basedowsche Ethik doch individuellen Charakter. Die Glückseligkeit ist also hiernach das höchste Ziel des menschlichen Strebens und Handelns; die Tugend ist nicht Selbstzweck, sondern Mittel, und tugendhaft handeln heißt so handeln, daß durch die Handlung vornehmlich das Wohl des Einzelnen gefördert wird. Um aber einen Menschen zur Tugend zu führen, muß seine Erkenntnis gebildet, muß er aufgeklärt werden. — Der Zweck der Erziehung im allgemeinen soll sein, „die Kinder zu einem gemeinnützigen, patriotischen und glückseligen Leben vorzubereiten“. — Die körperliche Erziehung muß eine naturgemäße Annäherung an die Außenwelt und eine naturgemäße Abhärtung zum Ziel haben; Spiel und körperliche Übungen sind Mittel hierzu, an welchen der Zögling bis zum 10. Lebensjahre seine größte Freude haben soll. — Der Unterricht ist wohl ein wichtiger, aber immer im Dienste der sittlichen Bildung stehender und also geringerer Teil der Erziehung; „die Jahre der ersten Jugend gehören größtenteils dem Wachstum, der Übung des Körpers und der Aufmerksamkeit auf die äußerlichen Handlungen, nicht aber denjenigen Übungen des Verstandes und Gedächtnisses, durch welche alle die genannten Thätigkeiten verhindert werden.“ Es ist möglich, daß ein Kind zu ansehnlichen Graden der Tugend, Klugheit, Sittsamkeit und Glückseligkeit erzogen werden kann, wenn es statt alles Unterrichts eines lehrreichen Umgangs genießt. Der Unterricht soll nur dazu helfen, daß sich der Zögling die Zwecke der Erziehung aneigne; also können seine letzten Zwecke keine andere sein als die Erziehung. In dieser Zeit der Kindheit aber sollen doch

die Kinder für den Unterricht der Schule vorbereitet werden; durch die Eltern soll schon vor der Schulzeit der Grund zu allem gelegt werden, was die Kinder lernen sollen. Diese Kenntnisse und Fertigkeiten soll aber das Kind gleichsam spielend erlangen; jedes Spiel, jeder Scherz mit Säuglingen oder Kindern, die nicht schon zu alt sind, muß absichtlich auf Kenntnis der Gegenstände und ihrer Namen und auf Vorübungen der Sprachwerkzeuge und anderer Teile des Leibes abzielen. Das Elementarwerk soll den Eltern hierbei den Stoff geben und den Weg anzeigen. — Den Stoff des Unterrichts bilden die Sachen, die Sprachen und die Religion; „die Sprachen sind nur ein Mittel, nicht der höchste Zweck des Studiums, alles muß auf Sacherkenntnis abzielen.“ Da der Unterricht erziehend wirken soll, so muß aller Verdruß und Ekel beim Lernen vermieden und die „erstaunliche Menge ekelhafter Verbalkenntnisse ohne Realität“ aus der Schule verbannt werden. Es soll unter Vermeidung des Gedächtnismäßigen und Formalen das fürs Leben Nützliche im Vorderdergrunde stehen, aller Zwang und alle Anhäufung von fürs Leben wertlosen Kenntnissen vermieden werden; „nicht viel, aber mit Lust“. Das fürs Leben Nützliche ist für Basedow das Reinmenschliche und Nationale sowohl als das Sittliche. — Über die Anordnung des Lehrstoffs hat Basedow nur einige allgemeine Bemerkungen gemacht; es soll alles in elementarischer Ordnung vom Leichteren zum Schwereren, vom Einfachen zum Zusammengesetzten fortschreiten und in der Grundlage keine Lücken offen- und keine Schwächen zurücklassen. — Die Form des Unterrichts ist teils monologisch, teils dialogisch; der dialogischen Lehrform giebt Basedow den Vorzug. „Ich dringe auf Sachkenntnis; aber der Sachunterricht muß auch wirklich dem Verstande neue Vorstellungen geben, nicht aber bloß das Gedächtnis mit neuen Worten anfüllen.“ Was man den Kindern nicht in natura zeigen kann, das soll man ihnen an Abbildungen anschaulich zu machen suchen. „Es ist unbeschreiblich, wie viel Unterricht den Kindern auf eine unmerkliche Art und zufällig vor den Schuljahren und auch außer der Schule kann gegeben werden.“ Nichts soll memoriert werden, was das Kind nicht verstanden hat. — Im Leseunterricht kommen auf Pappe geklebte Buchstaben und der Lesekasten zur Anwendung; ferner leistet das Buchstabierspiel gute Dienste. In seinem „Neuen Werkzeug zum Lesenlehren“ (1787) empfahl Basedow als Vorbereitung zum Lesen Sprachübungen und das Buchstabieren aus dem Kopfe vor aller Buchstabenkenntnis und dem Syllabieren, die Herleitung des einen Buchstaben aus dem anderen und die Hilfe gebackener Buchstaben. — Geographie soll an zwei auf dem Felde aufgeworfenen großen Halbkugeln gelernt werden, deren Oberfläche sich in Land, Wasser u. s. w. unterscheidet; von dem Grundriß einer Stube, einer Wohnung, einer Stadt und einer bekannten Gegend soll man ausgehen, dann zur Karte eines Landes bis

zum Weltteile fortschreiten, bis man zur Erdkugel kommt. „Etwas Naturgeschichte, Mathematik und Physik ist zureichend, den Verstand der Jugend so zu üben, daß sie von dieser Art Sachen alles, wovon sie einmal Einsicht erlangen muß, nach einer geringen Mühe der Erkundigung und des Anschauens begreifen könne.“ Nächstdem ist die Sittenlehre die vorzüglichste Sacherkenntnis. Das zweckmäßigste Hilfsmittel des moralischen Unterrichts ist neben dem von der Umgebung des Kindes herrührenden Exempel die Geschichtskunde; denn „die Sittenlehre und die Klugheitsregeln gründen sich auf Erfahrung; unsere eigene aber ist zu eingeschränkt und kommt oft zu spät; nur in dieser Absicht hat die Geschichtskunde einen Wert.“ Die Angabe der bestimmten Zeit ist Nebensache; die einzelnen Thatsachen werden hinsichtlich der Zeit nach den Hauptbegebenheiten bestimmt. Außerdem werden für die Sittenlehre noch Erdichtungen (Erzählungen und Fabeln) benutzt; auch „wohl erklärte und wohl verstandene gute Sprichwörter sind ein vortreffliches Mittel für die Jugend und für den großen Haufen, ihnen nötige Weltkenntnis und Sittenlehre beizubringen und unvergeßlich zu machen.“ Die Notwendigkeit der Handarbeit wird von Basedow betont; die Übungen in der Handarbeit sollen eine Vorschule des Lebens sein. — Im Sprachunterricht soll nach der sicheren Befestigung der Muttersprache die französische Sprache, welche im achtzehnten Jahrhundert gleichsam die Verkehrssprache war, erlernt werden; an dritter Stelle kommt dann die lateinische Sprache. Der Gebrauch der Sprache sei der Lehrmeister, nicht die Grammatik; man kann in einer Sprache ein meisterhafter Schriftsteller werden, ohne jemals etwas von der Grammatik derselben zu wissen. „Vernunft und Reichtum an Erkenntnis und Worten lehrt uns vernünftig, die Übung und der Geschmack an guten Schriftstellern schön schreiben; ein gewisser Grad der Fertigkeit ist ohne einen gewissen Grad der Richtigkeit nicht möglich, und zu alldem hat die Grammatik noch nichts beibetragen; sie lehrt nur, wenn jene Fertigkeit erreicht ist, solche Fehler meiden, welche den Lehrern und den am meisten gelesenen Schriften gewöhnlich sind oder nur in solchen Redensarten vorkommen, die nicht häufig genug gebraucht werden, um uns durch das Gehör zur Richtigkeit zu gewöhnen.“ Jedoch will Basedow die Grammatik nicht aus dem Sprachunterricht verbannen; sie soll nur in der Fertigkeit ihren Platz finden. — Seine Ansicht über Religionsunterricht hat Basedow in der Schrift: „Methodischer Unterricht der Jugend in Religion und Sittenlehre der Vernunft“ dargelegt, in welchem nach einem vorbereitenden Kapitel das Kind durch Frage und Antwort stufenweise von der Existenz Gottes, seinen Eigenschaften, von der Unsterblichkeit der Seele und dem göttlichen Gericht und in einer gründlichen Moral unterrichtet werden soll; daran soll sich ein „Methodischer Unterricht in der biblischen Religion“ schließen. — Großen

Wert legte Basedow auf das Spiel als Erziehungsmittel; es soll ein Hauptziel seiner Pädagogik auf möglichst angenehme und ungezwungene Weise verwirklichen: die fürs Leben nötige Sicherheit und Gewandtheit in Körperbewegung, Sprache, Sinneswahrnehmung, Denken, Wissen und Wollen. Hieran schlossen sich die gymnastischen Übungen an, bei denen Basedow an die antike Gymnastik und an die auf adligen Schulen als Nachklang aus dem Mittelalter damals noch üblichen sogenannten Ritterübungen anknüpfte und immer den praktischen Nutzen fürs Leben im Auge hatte. — Näher ausgeführt hat Basedow den Lehrstoff in dem „Elementarwerk". Er bietet in demselben zunächst eine bunte Reihe von Belehrungen, die in keinem Zusammenhange zueinander stehen; in den „vermischten Gesprächen" knüpft er mit mehr Weitschweifigkeit als Anschaulichkeit an einige sehr trivial ausgeführte Kupfertafeln Belehrungen über Nahrungsmittel, Eigentum und den Ursprung von Pflanzen, Tieren und Menschen, daran schließt sich, künstlich angefügt, eine abstrakte Erklärung der Begriffe Erkenntnis und Weisheit („Weisheit ist eine Erkenntnis, die uns geschickt und geneigt macht, uns und andere vom Übel zu befreien und den Menschen Gutes zu thun"). Weiterhin kommen dann Gespräche über das sittliche Leben, den Gegensatz von Wohlwollen und Eigennutz, die Grundzüge des gesellschaftlichen Lebens, des Verkehrs und Handels; daran schließt sich eine Betrachtung über Getränke und Trunkenheit, welcher eine kurze Erörterung über die Grundlehren von Leben, Tod und der Seele, der allgemeinen Eigenschaften der Körper, der geometrischen Auffassung derselben, der Urteile vom Werte der Dinge, über das Eigentum, über Lohn und Geld folgt. Weitere Gespräche verbreiten sich über Armut und Reichtum, Recht und Unrecht, Kleidung, Tugend und Laster, Obrigkeit, Militär, Angriff, Gegenwehr und Mord, das Haus und seine Teile, Buchstaben und Silben, die Anfangsregeln des Lesens und die Grundbegriffe der Metrik, Sittenlehre, Gesundheitslehre, Tierwelt, menschliche Körper, physische Thätigkeiten des Menschen, Elemente der Physik u. s. w. Im letzten Stücke werden die Grundzüge der „natürlichen Religion" entwickelt; es werden, ohne auf das Detail der Konfessionen einzugehen, die Lehre von Gott, von der Unsterblichkeit der Seele, dem ethischen Wert der Religion, die Verschiedenheit der Konfessionen u. s. w. dargestellt. — Bezüglich der Zucht fordert Basedow von dem Kinde Gehorsam bis zum zwölften Lebensjahre und verwirft das Vernünfteln, denn oft verstehen die Kinder das Raisonnement nicht oder sind unachtsam bei dergleichen Erörterungen, was zum Leichtsinn führen kann; die älteren Zöglinge dürfen sich aber nach der Ursache des Befehls erkundigen und alsdann ihre Gegenmeinungen äußern. Das Gute ist zu belohnen, damit die Neigung zum Bösen nicht überhand nimmt; zur Belohnung war die Meritentafel bestimmt, auf welcher die Verdienste nach Punkten

geschätzt wurden, welche beliebig vermehrt oder vermindert wurden. Auch Strafen sind unentbehrlich; Ernst, Energie und Liebe sind das Element jeder Strafe; körperliche Züchtigungen dürfen nur selten vorkommen. „Befehle müssen selten sein, aber der Ungehorsam muß eine empfindliche Strafe nach sich ziehen." Die erste Forderung der Charakterbildung ist das Gewöhnen des Kindes an Wahrhaftigkeit; das beste Erziehungsmittel in dieser Hinsicht ist, daß die Kinder die Folgen ihrer Handlung tragen müssen. Die Schamhaftigkeit ist durch ernste, verstandesmäßige Belehrung über die physiologischen Vorgänge der Zeugung zu retten und jede Schädigung derselben durch phantasiemäßige Ausschweifungen (z. B. durch Romane, Theater u. s. w.) fern zu halten. Früh soll ein gesundes Ehrbewußtsein geweckt werden und zwar wieder mehr durch Beispiele als durch Lehren. — Da die Glückseligkeit der Staaten auf die Tugend der Bürger gegründet ist und diese wiederum auf Erziehung und Unterricht, so sind die Schulen das brauchbarste und sicherste Werkzeug, um die Glückseligkeit des ganzen Staates zu erhalten. Sie müssen durch ein Schulkollegium beaufsichtigt werden, in dem keine Staatsmänner, Universitätsprofessoren oder Geistliche sitzen dürfen; den Geistlichen ist die Oberaufsicht über die Schulen zu entziehen, weil sie ein Kirchengeschäft, kein Staatsgeschäft daraus machen. Die Staatsschulen sind simultan; es soll in ihnen die Landesreligion unterrichtet werden; aber nach strengster Billigkeit muß es erlaubt sein, „daß die Eltern der dissidentischen Religionen und Kirchen des Vorteils genießen, ihre Kinder zur Erlernung der bloßen weltlichen Wissenschaften hineinzuschicken"; die letzteren sind ohne jede subjektive Bezugnahme auf konfessionelle Gegensätze vorzutragen, so „daß von den Lehrern und in den Lehrbüchern keine Voraussetzung von der Falschheit oder Wahrheit irgend einer unter den zusammenwohnenden Religionen vorkäme, viel weniger eine Feindschaft gegen irgend eine bezeugt werde." Die Arten der Staatsschulen sind: Volks- und Bürgerschulen, Gymnasien und Akademien. Die Volksschulen sind einklassig; jeder Lehrer muß in ihnen in allen Fächern (Lesen, Schreiben, Rechnen, Realien, Landesgesetze) unterrichten. In den Bürgerschulen wird auch Latein gelehrt, sonst soll aber aller gelehrte Ballast aus ihnen verbannt und nur das praktische Leben berücksichtigt werden; es wird in ihnen in einem zehnjährigen Lehrkursus in drei Klassen gelehrt: Lesen, Schreiben, mündlicher und schriftlicher Gedankenausdruck, Rechnen, Geometrie, Mechanik, Mathematik, Naturgeschichte, Gesundheitslehre, Religion, Moral, Landesgesetze, Geschichte, Anweisung zur guten Lektüre, Zeitungslesen. Die Gymnasien nehmen nur solche Schüler auf, welche die Bürgerschule ganz durchlaufen haben. — Die Lehrer sollen in Seminarien für ihren Beruf ausgebildet werden. Vor der Anstellung sollen sie eine Prüfung ablegen, in welcher ermittelt werden soll, ob der Kandidat gut lesen und deutlich schreiben kann, ein

scharfes Gesicht und Gehör hat, die für seine Arbeit bestimmten Schulbücher versteht und nach einer stillen Überlegung ein Stück derselben erklären könne; hat er eine Spezialwissenschaft erwählt, so ist es weniger wichtig, daß er schon die höchsten Grade dieser Wissenschaft erstiegen habe, als daß er überhaupt in der Bearbeitung der Wissenschaften ein fleißiger Mann sei, der gute Methode versteht, „daß er in Gesprächen, Erklärungen und im Extemporieren deutlich, im Deklamieren mit Geschmack rednerisch sei und im schriftlichen Vortrage das Maß der Materien nach ihrer Würde und ihren Umständen zu treffen wisse.“ Von dem Stande der Dorfschullehrer hat aber Basedow noch eine sehr geringe Meinung; die besten Famulanten (arme Kinder von 11—15 Jahren, welche ins Philanthropin aufgenommen wurden) sollten mit der Zeit Pädagogen, d. i. Lehrer in vornehmen Häusern und Schulen, die mittleren Schulmeister auf dem Lande und in niedrigen Schulen, die schlechtesten aber Hausbediente in vornehmen Familien werden, welche die Erziehung der Kinder fördern könnten. Die erste der angenommenen Ausbildungsstufen ließ Basedow bald fallen und hielt nur die zweite und dritte aufrecht; sie sollten die bessere Methode im Lesen, Schreiben und Rechnen, Umgang mit Kindern und auch etwas Zeichnen, Naturkunde, Mechanik, Geographie u. s. w. lernen; „wird es besonders verlangt und bezahlt, so lernen sie auch zuletzt frisieren und rasieren, auch zur Aufwartung und zur Zufriedenheit unter häuslicher Herrschaft werden sie belehret und gewöhnet“. Der letzte Punkt wurde bald zur Hauptsache gemacht, da die Famulanten zu Bedienten der Schüler gemacht wurden; tüchtige Schulmeister gingen also aus dem Philanthropin nicht hervor.

Basedow war ohne Zweifel ein Mann, der mit schweren Fehlern behaftet war, die sich aus angeborenen Anlagen und den erziehlichen Einflüssen in seiner Jugend, welcher die Mutterliebe fehlte, entwickelt hatten; seine fieberhafte Unruhe, die eine ruhige und planmäßige Thätigkeit unmöglich machte, seine Gereiztheit und seine sinnlichen Neigungen waren Schattenseiten seines Charakters, denen sich noch Selbstüberschätzung, Melancholie und Mangel an feinen Sitten zugesellten. Anderseits lassen sich diesen ungünstigen Eigenschaften auch recht günstige an die Seite stellen; es läßt sich nicht leugnen, daß unbedingte Wahrhaftigkeit und reines Wollwollen die Hauptelemente seines Charakters waren, die ihn auch zum pädagogischen Neuerer machten, als welcher er den Besten seiner Zeit genug gethan. Da er die Freiheit im Denken und Handeln über alles liebte, so empörte er sich gegen jeden Zwang, gegen jede Einschränkung; es wurde ihm daher aber auch schwer, sich unterzuordnen oder sich in Verhältnisse des menschlichen Lebens, die nicht nach seiner Natur waren, zu schicken. Er war wie Rousseau ganz für sein Lebenswerk begeistert; aber er blieb nicht wie dieser beim Reden und Schreiben stehen, er schritt zur

Handlung fort. Seine Handlungen und seine Projektensucht waren die Frucht der ehrlichsten Überzeugung; er hielt es für seine Lebensaufgabe, das ganze Menschengeschlecht zu reformieren. Dabei ist er sich der Mangelhaftigkeit seiner Werke wohl bewußt und fordert daher zur Mitteilung derselben auf; aber es fiel ihm nicht leicht, das zu korrigieren, was er einmal für richtig hielt. Seine Bildung hatte bedenkliche Lücken; niemals hat er z. B. die damals wiedererblühte deutsche Litteratur zu würdigen verstanden. Aber der Feuereifer, mit dem er seine sanguinischen Pläne vertrat, die leidenschaftliche Glut, mit der er die Zeitgenossen in wiederholten begeisterten Aufrufen hinriß, den Widersachern rückhaltslos den Krieg erklärte und ihnen hartnäckig und schlagfertig zu antworten wußte, — das alles war geeignet, die Zeitgenossen aus dem pädagogischen Schlaf aufzurütteln und für die Neuerungen empfänglich zu machen. In dieser Hinsicht hat er vieles mit Rousseau gemein; aus diesen Thatsachen läßt es sich auch erklären, daß die systemlosen Lehren beider bedeutend mehr Einfluß auf die Praxis des Erziehungs- und Unterrichtswesens hatten, als die systematisch geordneten Lehren des an Reichtum und Gründlichkeit der Ideen weit über beiden stehenden Comenius. Dabei darf man jedoch nicht übersehen, daß Rousseaus Emil viel mehr aus einem Gusse gearbeitet, viel mehr aus psychologischem Verständnis und folgerichtigem Nachdenken hervorgegangen ist als Basedows Schriften; während daher Rousseau durch seine einfache und bestimmte Darstellung wirkt, muß Basedow Einfluß durch glänzende Versprechungen und durch Übertreibung in der Schilderung herrschender Mißstände erlangen. Er verspottet, warnt, prahlt, verspricht, empfiehlt, preist seine Methode und sein Elementarbuch an und fordert Unterstützung; und das alles wiederholt er so oft, bis er die allgemeine Aufmerksamkeit auf sich gezogen, sich aber auch ein Heer von Gegnern geschaffen hat. Wie bei Rousseau, war auch bei Basedow der Antrieb zum pädagogischen Reformator negativer Art; bei Rousseau war es die anfangs sorgfältige, dann aber vernachlässigte Jugenderziehung, bei Basedow die harte Behandlung im Vaterhause, der verknöcherte, mechanische Unterricht in der Schule, die Hohlheit des Universitätswesens, die in ihm den heißen Wunsch entstehen lassen, daß es mit Erziehung und Unterricht besser werden möchte. Diese Sehnsucht erhielt bei beiden reichliche Nahrung durch philosophische Studien, die in ihnen die Begeisterung für Menschenwürde, Menschenrechte und Menschenpflichten klärten und befestigten. — Von pädagogischen Schriftstellern beeinflußten Basedow zuerst Comenius und Locke, wie aus seiner Magisterdissertation hervorgeht; er strebt nämlich nach sinnlicher Veranschaulichung (Comenius), sucht den Kindern das Lernen zum Vergnügen zu gestalten (Locke) und besonders das Latein durch müheloses Parlieren beizubringen (Comenius und Locke). Nach dem Erscheinen von Rousseaus Emil macht sich der Einfluß von Rousseaus

Anschauungen auf die pädagogischen Anschauungen Basedows deutlich bemerkbar. Trotzdem dieser nun als Hauslehrer und auch als Professor an der Ritterakademie in Soroe und am Gymnasium in Altona im Unterrichten thätig gewesen war, stand ihm doch nicht beim Beginn der pädagogischen Reformarbeit die wünschenswerte praktische Lehrerfahrung zur Verfügung; er konnte die ihm fehlende Erfahrung in der damaligen Zeit auch nicht von anderen Schulmännern erwerben und hat diese Lücke auch später nicht auszufüllen versucht. Der Schwerpunkt von Basedows Bedeutung liegt demnach auf dem Gebiet der theoretischen Pädagogik; er war ein Denker und Erfinder, der neue Pläne entwarf, sie in ihren Grundlinien aufzuzeichnen vermochte, sie aber in ihren technischen Einzelheiten nicht ausführen konnte. Da es damals noch keinen praktisch geübten Lehrerstand gab, so konnte dieser Mangel an praktischem Geschick auch nicht durch technisch erfahrene Gehilfen ersetzt werden. Basedow hat diese Mängel nach beiden Seiten hin erkannt, daher faßte er die Ausbildung eines brauchbaren Lehrerstandes in erster Linie ins Auge, obgleich ihm dazu die nötige Erfahrung und Befähigung entschieden fehlte. Was er von seinen Vorläufern entnahm, das hat er in seinem Geiste in seiner Weise verarbeitet und zum Aufbau seiner philanthropischen Erziehungspläne umgestaltet; in den Augen seiner Zeitgenossen erschien er daher auch weniger durch seine Gedanken, die mehr oder weniger schon bekannt waren, als durch die kühne, ja mitunter seltsame Art und Weise, wie er dieselben zur Anwendung brachte, originell. Er war also demnach nichtsdestoweniger ein Neuerer; er war es aber nach der Art jener Künstler, welche, weil sie nichts durchaus Ursprüngliches zu schaffen vermögen, sich mit der Originalität der Verarbeitung und Zusammensetzung der vorhandenen Elemente zu einem Ganzen begnügen. Und hierin liegt sein Verdienst, — aber auch seine Schwäche. Es war zweifellos ein Verdienst, daß er die Ideen, die noch zerstreut waren, sammelte, zusammenschmolz und für die Praxis zu gestalten suchte, mochte er dabei auch manche Mängel und Fehler zeigen. Es war aber zweifellos ein großer Irrtum von ihm, wenn er sich vermaß, auf Grund seiner ungenügenden Erfahrung in so kurzer Zeit das Hauptlehrbuch für die Schulen und Seminarien der Zukunft zu schreiben; dieses (sowohl das Methodenbuch wie das Elementarwerk) zeigt auch überall die Spuren davon, denn es leidet an weitschweifiger Planlosigkeit und ist in der Hauptsache ein Gemisch von vielen nebensächlichen Gedanken. — Gemäß dem Titel „Methodenbuch" erwartet man eine methodische Anweisung für Erziehung und Unterricht; statt dessen aber findet man in dem Buche eine lange Abhandlung über Mädchenerziehung, die zum größten Teil Auszüge aus Rousseaus Emil enthält, sodann folgt eine nur etwas längere Abhandlung über die Erziehung im allgemeinen, welcher eine Reihe, fast ausschließlich dem Emil entnommene Zusätze beigefügt

sind; außerdem enthält das Buch noch Betrachtungen über das Verhältnis der weltlichen Schulen zur Kirche, über die Beaufsichtigung des Unterrichtswesens durch den Staat, über die Unterrichtsweise im allgemeinen und besonders die in Sprache und Religion. Aber auch das Dargebotene ist wenig durchdacht und entbehrt der übersichtlichen Anordnung, so daß schon ein Zeitgenosse Basedows bemerkte: „Nichts ist unmethodischer als dieses sogenannte Methodenbuch." — Großartig war die Anlage des „Elementarwerks", aber mangelhaft war die Ausführung. Hätte Basedow die Didactica magna des Comenius eingehend studiert, so wäre jedenfalls das Elementarwerk anders ausgefallen. Comenius fordert, „daß für jede Klasse der sechsklassigen Elementarschule eigene Bücher bestimmt werden, welche allen für diese Klassen bestimmten Lehrstoff enthalten; alle diese Bücher sollen alles behandeln, aber nicht sowohl dem Stoffe als vielmehr der Form nach sich voneinander unterscheiden; jedes Frühere soll das Allgemeinere, Bekanntere, Leichtere bringen, das Spätere soll zu dem Spezielleren, Unbekannten das Verständnis liefern oder eine neue Art und Weise, dieselben Sachen zu betrachten, angeben." Da Basedow die Bürgerschule, für welche das Elementarwerk bestimmt ist, in drei Klassen teilt, so hätte er nach Comenius drei sich konzentrisch erweiternde Elementarbücher schaffen müssen; statt dessen faßt er alle nötigen Kenntnisse in ein einziges Buch zusammen, dessen Inhalt nicht nach pädagogischen Gesichtspunkten, sondern nach einer künstlichen Systematik geordnet ist und Leichtes und Schweres untereinander gemengt enthält. Wenn Basedow in der „Vorstellung an Menschenfreunde" verspricht, in dem Elementarwerke den Stoff so leicht und angenehm darzubieten, „daß die Kinder selbst kein Spiel und keine Ergötzung so lieben, als dies für ihre Natur eingerichtete und mit lehrreichen Kupfern durchgängig gezierte Buch," so hat er dies Versprechen nur teilweise, nämlich im Anfang des Textes mittels der Spielmethode und der Gesprächsform und in einzelnen späteren Abschnitten wahr zu machen gesucht; je abstrakter aber die Gegenstände sind, die er behandelt, um so mehr verfällt er wieder in das von ihm so sehr verdammte Docieren; dieser Mangel ist teils durch die unpassende Auswahl des Lehrstoffs, teils durch Basedows mangelhafte praktische Ausbildung im Unterrichten verschuldet. Kritiklos ist Konkretes und Abstraktes, Leichtes und Schweres durcheinandergemengt, so daß es selbst für Lehrer schwer, für Mütter aber ganz unmöglich war, sich in dem Buche zurechtzufinden. Daher kommt es auch, daß er sich vielfach in Widersprüche verwickelt; während er im Methodenbuch heftig dagegen eifert, daß Kindern im Religionsunterricht abstrakte Begriffe wie Gott, Engel, Himmel &c. gelehrt werden, giebt er im Elementarbuch Anleitung, wie man „sehr junge Kinder" mit Begriffen wie Sinn, Sinneskraft, Seele, Leben, Tod u. s. w. vertraut machen müsse u. dgl. mehr. Gar vieles ist im Elementar-

buch verfehlt, so unter anderem auch seine Darstellung des Religionsunterrichts; die biblischen Erzählungen und die Schöpfungen der deutschen Litteratur schließt er vollständig aus, auch die herrlichen Gleichnisse des neuen Testamentes verwertet er für seinen Religionsunterricht nicht; statt dessen bietet er dürre moralische, von ihm selbst geschaffene Erzählungen und nüchterne, rationalistische Gottesbetrachtungen; den Fabeln räumt er einen bescheidenen Platz ein, das Märchen dagegen schließt er vollständig aus. Die 100 Kupfertafeln des Elementarwerks enthalten über 300 Abbildungen; die meisten sind von dem berühmten Kupferstecher Chodowiecky und künstlerisch und kulturhistorisch von höchstem Wert. Bei der Bearbeitung des Textes folgte Basedow ohne Zweifel dem Vorbilde des Orbis pictus, wenn er die Freude der Kinder an Bildern in dreifacher Richtung ausnutzen wollte: 1. sollten sie die Muttersprache und ohne Beihilfe der letzteren unmittelbar aus der Anschauung heraus die Fremdsprachen sprechen lernen, weshalb zugleich eine Übersetzung des Elementarbuchs ins Lateinische und Französische erschien; 2. sollte das Kind die ihm schon bekannten, aber nur flüchtig erfaßten Dinge in Muße anschauen, ihre Eigentümlichkeiten erkennen und benennen; 3. soll das Kind auch Dinge im Bilde anschauen, die es noch nicht in natura sah und wohl auch nie so sehen wird, besonders Scenen aus der Weltgeschichte. Goethes Tadel, daß „das, was in der Weltanschauung keineswegs zusammentrifft, um der Verwandtschaft der Begriffe willen nebeneinander steht“, ist jedoch nicht gerechtfertigt; denn nur durch die Vergleichung gleichartiger Anschauungen kann der Begriff gewonnen werden. Basedow machte, das darf nicht verkannt werden, mit der Einführung des Kindes in das Kulturleben seiner Zeit wirklich Ernst; er zeigte, wie man den Zögling in die Welt- und Lebensanschauung der Zeit einzuführen und mit den Natur- und Geisteswissenschaften zu diesem Zweck bekannt zu machen hat. Vom Orbis pictus unterscheidet sich das Elementarwerk vorteilhaft durch den tieferen sittlichen Gehalt der meisten Bilder. Daß das Bilderbuch nicht viel mehr Verbreitung fand, lag einmal in seinem hohen Preis (8 Rthlr.), sodann war in der damaligen Zeit doch das Interesse für kindliche Belehrungen an der Hand eines Bilderbuchs noch wenig rege, und endlich trug Basedows Text, namentlich das Hineintragen der Darlegung geschlechtlicher Verhältnisse, die Schuld, daß viele verständige Eltern ein solches Buch nicht in Hände ihrer Kinder geben wollten und sich selbst nicht daraus belehren konnten. Basedow hielt das Elementarbuch wohl noch für verbesserungsfähig, aber doch für ein mustergiltiges Schulbuch; von den Zeitgenossen wurde es, wie das Methodenbuch, fast ausnahmslos mit ungeteiltem Beifall aufgenommen, doch fanden sich auch einzelne Gegner, die beide Werke ungünstig beurteilten und besonders die Vernachlässigung der Religion, der Weltgeschichte, der Mathematik und

der Litteratur und die Aufnahme der Lehre von der Entstehung des Menschen tadelten. — Man muß, ganz abgesehen von den praktischen Versuchen, schon den Gedanken, der die Triebfeder von Basedows ganzem Thun und vor ihm in solcher Ausdehnung noch nicht ausgesprochen worden war, als verdienstlich anerkennen, nämlich den Gedanken: „Reformation des gesamten Geisteslebens im Hinblick auf die praktischen Bedürfnisse der Zeit, Befreiung desselben von allem traditionellen Zopfe und überflüssigem Beiwerk und demzufolge Umgestaltung aller Pflegestätten geistiger Bildung von der Kinderschule an bis zur Universität." „Sein Werk," so schrieb ein Zeitgenosse von ihm, „kann viele Mängel haben, aber sein Unternehmen ist gewiß vortrefflich. Was man auch von seinen einzelnen Vorschlägen denken mag, so ist es doch unmöglich, seinen Plan im ganzen zu mißbilligen, Weisheit mehr als Gelehrsamkeit zu fördern, die Kenntnisse, die zum glückseligen Leben nötig sind, allgemeiner und zur Hervorbringung ihrer Wirkung kräftiger zu machen, mehr noch den Verstand zu üben, als ihn bloß anzufüllen, mehr die Tugend anzugewöhnen, als sie bloß zu lehren, die niedrigen Stände durch einen besseren Unterricht und edlere Übungen zu erheben, ohne die Unterschiede zu vernichten, die Höheren und Gelehrteren von der Einbildung einer falschen Hoheit und Weisheit zu befreien und sie mit ihren übrigen Brüdern durch einen gleichen Hauptzweck ihrer beiderseitigen Erziehung eng zu verbinden, die Rangordnung unserer Wissenschaften mehr nach dem Einflusse abzumessen, den sie auf Glückseligkeit und persönliche Vollkommenheit jedes Menschen haben: das ist sein Vorhaben." Vorzüge und Mängel seiner Pädagogik werden noch deutlich durch eine Vergleichung derselben mit den pädagogischen Anschauungen seiner Vorarbeiter Comenius, Locke und Rousseau hervortreten.

Man hat bis in die neueste Zeit Basedow in der Hauptsache für einen Jünger und Nachahmer Rousseaus gehalten; jetzt ist durch bessere Untersuchungen der Quellen von Basedows Pädagogik das Verhältnis desselben zu seinen Vorgängern besser festgestellt worden. Nach dieser Feststellung unterliegt es keinem Zweifel, daß Basedow von Comenius, Locke und Rousseau wesentlich in seinen pädagogischen Anschauungen beeinflußt worden ist. Die Abhängigkeit Basedows von Comenius war zunächst wohl mehr allgemeiner Natur, insofern die Erziehungsideen desselben bei den Humanitätsfreunden und namentlich in dem Orbis pictus noch fortlebten; dieses Werk darf als Vorbild des Elementarwerks angesehen werden. Die Einrichtung des Elementarwerks, die Herstellung der Kupfertafeln in demselben und die energische Forderung des Anschauungsunterrichts sind sicherlich auf den Einfluß der Comeniusstudien zurückzuführen. Während Basedow mit Comenius darin übereinstimmt, daß der Unterricht dem höchsten Zweck der Erziehung untergeordnet ist, ist sein Zweck der Erziehung weniger ideal als bei Comenius; dieser

geht bei Comenius dahin, den Menschen zur vollendeten Menschlichkeit zu bilden und damit für die Seligkeit in der Gemeinschaft mit Gott vorzubereiten, dabei zugleich aber auch ein würdiges Glied des Ganzen zu sein, während bei Basedow die Glückseligkeit den Zweck der Erziehung bestimmt, er sich also hier mehr an Locke anschließt. Basedow hat wie Comenius die schlechte Beschaffenheit der Schulen seiner Zeit kennen gelernt und stimmt auch mit ihm darin überein, daß dieselben nur durch bessere Lehrer und leichtere Methoden verbessert werden können; aber er bleibt hinsichtlich der Gediegenheit der Vorschläge zur Verbesserung hinter Comenius zurück, obwohl er mit ihm in den Grundsätzen über die Methode des Unterrichts übereinstimmt. Wie Comenius, verlangt auch Basedow, daß ein jeder Gegenstand zur rechten Zeit im Anschluß an die Entwicklung des kindlichen Geisteslebens vorkomme, daß Wortkenntnis mit Sachkenntnis beständig verknüpft sei, daß die Methode das Lernen abkürze und erleichtere, daß der Sprachunterricht mit dem praktischen Gebrauch der Sprache und nicht mit grammatischen Regeln beginne. Auch in Bezug auf die Unterrichtsbücher schließt sich Basedow an Comenius an. — Auf Locke ist namentlich die Betonung der körperlichen Erziehung und des Spiels bei Basedow, die Unterordnung des Unterrichts unter die Erziehung und die Forderung des Erlernens der Fremdsprachen durch Sprechen zurückzuführen. Da Rousseau auf Lockes Schultern steht und vielfach mit Locke übereinstimmt, so läßt sich nicht genau feststellen, was Basedow von Locke und was er von Rousseau entlehnt hat. — Von Rousseau, durch dessen Emil der Boden für die Aufnahme der philanthropischen Erziehungsgedanken vorbereitet worden ist, ist Basedow jedenfalls für Erziehungsfragen erwärmt und zur eingehenden Beschäftigung mit denselben angeregt worden. In seinen ersten pädagogischen Erörterungen bis zu den „Vorstellungen an Menschenfreunde" zeigen sich noch keine Einflüsse Rousseaus, vielmehr treten hier die tiefstgehenden Gegensätze z. B. in der Erziehung durch den Staat und durch öffentliche Schulen, im Verlangen des unbedingten Gehorsams bis zum zwölften Jahre, in der Errichtung einer Schulbibliothek für die unteren Klassen u. a. hervor. Das Ziel seiner Pädagogik ist, den Menschen brauchbar und zufrieden zu machen, das Mittel ist die Aufklärung. Im Unterricht soll das Nützliche, das fürs Leben Brauchbare betont und alles durch die Vernunft begründet werden; auch der Religionsunterricht soll beiden Forderungen entsprechen. Erst in den „Vorstellungen" und im „Methodenbuche" citiert Basedow Rousseau, ohne daß er jedoch mit ihm in allem sich einverstanden zeigt, ja auch hier vielfach in Gegensatz zu ihm tritt. Aber schon der Ausdruck „Menschenfreunde" erinnert lebhaft an Rousseaus Forderung, „den Menschen im Menschen zu sehen"; und noch deutlicher zeigt sich der Einfluß dieser Rousseauschen Forderung in Basedows Worten in den Vorstellungen: „Weil

Menschen in jedem Stande Menschen und Kinder Kinder sind." Auf den Einfluß von Rousseaus Schriften ist es jedenfalls zurückzuführen, daß sich Basedow allmählich von dem strengen Rationalismus abwendet und von der Anwendung der Verstandesbegriffe auf das über der Erfahrung hinausliegende Gebiet absieht; infolgedessen erhält seine Religion mehr Gefühlscharakter, während sie vorher nur Vernunftcharakter hatte. Während aber Rousseau bezüglich seiner Lebensanschauung vollständig Pessimist ist und in der Kulturwelt seiner Zeit nur eine Entartung des ursprünglichen Naturzustandes der Menschheit erblickt, zieht Basedow, der die Mängel und Fehler seiner Zeit, besonders auf dem Gebiete der Pädagogik, nicht übersieht, doch den Kulturzustand dem Naturzustande vor; aber beide fordern, daß der Mensch vor allen Dingen Mensch sein soll. Während Basedows Anschauungen anfangs mehr individuellen Charakter haben, nehmen sie unter dem Einflusse Rousseaus mehr sozialen an; die Menschheit, der Staat, soll durch die Erziehung zu einem glückseligen Leben befähigt werden. Das ist aber die Aufgabe des Philanthropinismus; er soll die im Menschen liegenden Fähigkeiten harmonisch und nach den in der Menschennatur liegenden Gesetzen entwickeln. Bezüglich der körperlichen Erziehung erkennt man deutlich den Unterschied zwischen Rousseau und Basedow darin, daß jener Natur-, dieser Kulturmenschen erziehen will; im allgemeinen stimmen sie aber beide hier mit Locke überein. Die Betonung der vielseitigen Verstandesbildung durch den Unterricht tritt unter dem Einflusse Rousseaus bei Basedow nicht mehr so grell hervor; wenigstens setzt er als Ziel der intellektuellen Erziehung nicht den Erwerb einer großen Menge von Kenntnissen, sondern die Übung selbständiger Verstandesthätigkeit. Während aber Rousseau seinen Zögling aus der Gesellschaft entfernt, hält Basedow „eine vollkommene Erziehung eines einsamen Kindes für unmöglich"; Basedow setzt daher an die Stelle der Rousseauschen Einzelerziehung die öffentliche Erziehung, deren Vorstufe für ihn die Familienerziehung ist. Rousseau stellt bei der Wahl der Erziehungsmittel die Naturgemäßheit mit Rücksicht auf den Zögling in den Vordergrund und will bei beständiger Unterstützung den Zögling die Maßregeln seiner Erziehung scheinbar selbst bestimmen lassen; Basedow dagegen stellt sich bei der Auswahl der Erziehungsmittel auf den Standpunkt der Gesellschaft und hat daher dabei nur die Gemeinnützigkeit im Auge. Da nun das Kindesalter noch keine Einsicht in das für den Menschen, Gute und Naturgemäße hat, so schließt Rousseau alle Zucht und allen Unterricht von diesem Alter aus und setzt nur die Pflege als Erziehungsmittel in diese Zeit; sie soll verhüten, schützen, bewahren, was dem Zögling die Natur mit auf die Welt gegeben, seine Individualität, seine unschuldige Kindlichkeit. Für ihn gilt es, die Entwicklung des Kindes eher zu verzögern, als zu beschleunigen, alle positiven Einflüsse möglichst zu vermeiden, da sie ihm

nur schaden, solange es den Nutzen nicht erkennen kann; da die Vernunft nach seiner Ansicht erst mit dem 15. Lebensjahr hervortritt, so sollen vorher auch an ihren Einfluß bei der Erziehung keine Ansprüche gemacht werden. Nach Basedows Ansicht aber hat das Kind schon Vernunft, wenn auch eine kindliche, daher sucht er dieselbe auch schon frühzeitig zur Entfaltung zu bringen, wobei er gar oft zu dem von ihm verworfenen verfrühten Vernünfteln kommt. In der Pädagogik Basedows verbindet sich die Rousseausche, auf der Gesetzmäßigkeit physischer und psychischer Entwicklung beruhende mit der auf dem Formalismus des Denkens gegründeten Methode in der Weise, daß die Natur des Menschen die Methode in ihren Grundzügen bestimmt, die menschliche Vernunft derselben aber eine festere Richtung giebt. Daher räumt Basedow auch dem Erzieher bedeutend mehr Einfluß ein als Rousseau; er soll nicht bloß der Gehilfe und Bediente der Natur und des Zöglings sein, sondern den letzteren planmäßig und absichtlich zu den betreffenden Zielen hinführen. Basedow fordert daher auch die Schule als notwendige Veranstaltung des Staates für die öffentliche Erziehung; sie soll den Menschen zum praktischen Leben vorbereiten. Mit Rousseau betont Basedow den Schulunterricht, die Übungen der Sinne und die Anschaulichkeit; aber während Rousseau für Emil nur ein Buch, den Robinson, fordert, will Basedow für seinen Zögling eine Schulbibliothek haben; während Rousseau den fremdsprachlichen Unterricht erst nach dem 15. Jahre beginnen läßt, setzt Basedow dessen Anfang schon ins 6. Lebensjahr. Basedow schließt sich in der Methode des Sprachunterrichts an Comenius und Locke an und will durch sie die leidige und mühselige Grammatik umgehen, da er in ihr mehr eine mühselige Last sieht und der Gebrauch der Sprache und fortwährende Übung in derselben ihm die Hauptsache ist; mit Rousseau will er aber die Grammatik nicht aus der Zahl der Studien verbannen, sondern ihr nur nach dem Ende der Übungen in der Fertigkeit den rechten Platz nachweisen. Im Religionsunterricht stimmt Basedow mit Rousseau, ohne aber von ihm dabei beeinflußt zu sein, darin überein, daß er seinen Zögling zunächst in der natürlichen Religion unterwiesen haben will; allein während Rousseau diesen Unterricht erst nach dem 15. Lebensjahr beginnen läßt und mit demselben abschließt, will Basedow denselben frühzeitig beginnen und seinen Zögling dann ungefähr vom 10. Lebensjahre an in die christliche Offenbarung einführen. Er weicht aber hier entschieden von Comenius ab, da dieser schon von den sechsjährigen Kindern den Katechismus lernen läßt. Während Basedow infolge des frühzeitigen Beginnens des Unterrichts diesen zum Spiel machen will, macht Rousseau denselben für seinen reifen Zögling zur ernsten Arbeit, denn sein Zögling soll sich alles selbst erarbeiten, sich selbst seine physikalischen Instrumente machen, immer Körper und Geist bethätigen; während Basedow die Unterrichtsstoffe durch den Lehrer

nach dem Nützlichkeitsprinzip auswählt und nicht nach der Individualität des Kindes, sondern nur nach der Gemeinnützigkeit des Lehrstoffs fragt, so macht Rousseau das Interesse des Kindes zum Hauptbeweggrund bei Bestimmung des Unterrichts, der eben nur das lehren soll, dessen Nutzen und Vorteil der Zögling selbst empfindet. Mit Rousseau betont Basedow den Unterricht in den Realien, namentlich in den Naturwissenschaften; wie Rousseau, so will auch Basedow im geographischen Unterricht vom Wohnhause und Aufenthaltsort ausgehen und zur nächsten und ferneren Umgebung übergehen, vom Grundriß des Wohnhauses und der Stadt zur Karte der Umgebung u. s. w. fortschreiten; mit Rousseau will Basedow im Anschluß an den Realunterricht den Zögling über Wert und Wesen der Handarbeit belehrt haben. Was endlich die gänzlich von der Kirche befreite Organisation des Erziehungs- und Schulwesens anbelangt, so hat hier der Franzose La Chalotais durch eine 1763 erschienene Schrift schon die grundlegenden Gedanken ausgesprochen; auch finden wir bei diesem Franzosen die Gedanken über die Elementarbücher u. a. ausgesprochen, die sich bei Basedow wiederfinden. Drei Hauptgrundsätze beherrschen die Basedowsche Didaktik: 1. das Nützlichkeitsprinzip; 2. die anschauliche und spielende Methode und 3. das Staatsprinzip; das Nützlichkeitsprinzip finden wir schon bei Locke und Rousseau, in der Befürwortung der anschaulich-spielenden Methode trifft Basedow mit Comenius und Locke und bezüglich des Staatsprinzips mit La Chalotais zusammen. Mit Rousseau hat Basedow die sittliche Erziehung als höchstes Ziel hingestellt, welchem sowohl die körperliche als die geistige untergeordnet werden muß. Da aber Basedow als aufklärerischer Pädagoge, als welcher er an der Besserung der Menschen arbeiten wollte, kein anderes Mittel zur Erreichung seines Zweckes zur Verfügung hatte, als daß er den Menschen über den Wert von Tugend und Sittlichkeit aufklärte, so war bei ihm die sittliche Bildung nur möglich durch die intellektuelle, welch letztere dem Menschen die Tugend in der Form des Wissens geben wollte; nach Rousseau ist der Mensch ein gutes Wesen, daher braucht die sittliche Erziehung eigentlich nur darauf zu achten, daß die Anlage zur Tugend erhalten bleibt und sich weiter entwickeln kann; vor allen Dingen aber kann sie sich bei Rousseau in der Kindheit nicht an die Vernunft wenden, weil das Kind nach seiner Ansicht dieselbe noch nicht besitzt. Ferner erzieht Rousseau ohne, Basedow mit Autorität; Rousseaus Zögling soll die Namen Gehorsam, Pflicht und Schuldigkeit nicht kennen lernen, Basedow verlangt dagegen in den ersten zwölf Jahren den unbedingten, nachher den freien Gehorsam gegenüber der menschlichen Autorität. Nach Rousseau soll das Kind die Freude der Belohnung und den Schmerz der Strafe als natürliche Folgen seines jedesmaligen Betragens empfinden; er verzichtet daher auch auf die Anwendung körperlicher Züchtigungen.

Basedow dagegen betrachtet die Strafe für den Zögling als eine Warnung vor der Wiederholung des Unrechts; daher muß auch bei ihm nicht, wie bei Rousseau, die Strafe unmittelbar auf die That folgen. Sind gelindere Strafen vergeblich gewesen, so muß, nach Basedow, „die Strafe der Rute zwar selten, aber mit gehöriger Schärfe" gebraucht werden. Auch die Belohnung ist für Basedow ein nicht unwichtiges Zuchtmittel; er rät aber zur Vorsicht und Sparsamkeit in der Anwendung desselben. Rousseau hat immer bei seiner Erziehung den Naturmenschen im Auge, Basedow will aber aus dem Naturmenschen einen Kulturmenschen machen; die optimistische Auffassung Rousseaus, daß der Mensch, wenn seine Vernunft mit fortschreitendem Alter sich entwickelt habe, freiwillig gehorchen werde, teilt Basedow nicht, und da er nicht bloß einen Menschen überhaupt, sondern einen Kulturmenschen, der in die Gesellschaft eingegliedert werden soll, erziehen will, so will er seinen Zögling zu denjenigen Tugenden erziehen, welche für das Bestehen derselben notwendig sind. Aus diesen Darlegungen ersehen wir, daß Basedow unter dem Einflusse Rousseaus in der Entwicklungstheorie den streng rationalistischen Standpunkt zu Gunsten der Gefühlsbedürfnisse korrigiert, in der Psychologie neben dem Denken und Wollen das Vorhandensein des Fühlens anerkennt, in der Ethik den Individualismus durch den Sozialismus gemildert und die Auffassung von der menschlichen Natur vertieft und veredelt hat und in seinen pädagogischen Ansichten alle diese Einwirkung zur Geltung kommen ließ; der Philanthropinismus Basedows ist demnach im wesentlichen auf Rousseaus Boden erwachsen, wenn auch in der Auswahl und Anwendung der Mittel vielfach der Einfluß der Pädagogik von Comenius und Locke auf Basedows selbständigen Anschauungen sich deutlich bemerkbar macht.

10. Von den am Dessauer Philanthropin thätigen Lehrern ist ohne Zweifel Salzmann (1744—1811) der bedeutendste. Sein Vater, ein Geistlicher, pflanzte ihm durch Belehrungen an der Hand des Verkehrs mit der Natur und des Lesens der Bibel schon frühe einen tiefen religiösen Sinn ein, der auch nicht durch den gemüts- und geistlosen Religionsunterricht der Schule, der nur im Bibellesen und Auswendiglernen von Katechismus, Bibelsprüchen und Psalmen bestand, unterdrückt werden konnte; auf seinen Spaziergängen kam er in innigen Verkehr mit der Natur, lernte sie durch genaue Betrachtung und Beobachtung kennen und „sah die Schöpfung und ihren Urheber in einem neuen Licht". Auf der Universität wurde er mit der Wolff'schen Philosophie bekannt; in der Theologie neigte er bald zum Rationalismus hin, ohne demselben ganz zu huldigen. Als Geistlicher lernte er die sozialen Zustände des Volkes kennen, seine Unwissenheit und seinen Aberglauben, sowie seine Unsittlichkeit; er wurde auch mit den Schriften Basedows bekannt, gewann an der

Beobachtung der Entwicklung der kindlichen Natur seiner Kinder eine genaue Kenntnis derselben und erhielt durch die Verwertung der philanthropischen Ideen und des durch eigenes Nachdenken Gefundenen bei der Erziehung seiner Kinder ein Verständnis für ein naturgemäßes Verfahren bei der Erziehung. Da ihm die Schäden der Haus- und Schulerziehung seiner Zeit genugsam bekannt waren, so reifte in ihm der Gedanke, durch Schriften und die Gründung einer Erziehungsanstalt auf die Verbesserung der Jugenderziehung und Volksbildung einzuwirken; seine Beobachtungen über die traurigen Zustände der Jugenderziehung seiner Zeit legte er in dem Roman: „Karl von Karlsberg oder über das menschliche Elend" (1781) nieder; er erzählt darin die erdichtete Geschichte eines jungen Edelmannes, um eine lebendige Darstellung des menschlichen Elends zu liefern und dem Volke zu zeigen, daß es nur von ihm abhängt, sich von demselben zu befreien. Denn er hatte die feste Überzeugung gewonnen, daß das wahre Elend der Menschen immer eine Folge der menschlichen Schwächen, Vorurteile und Thorheiten sei, welche durch eine fehlerhafte Erziehung teils hervorgebracht, teils genährt werden; seine Bestrebungen gingen daher darauf hinaus, einerseits die Mängel des Erziehungswesens klar darzulegen und anderseits Mittel und Wege zu einer verbesserten Erziehung zu zeigen. — Um den Eltern in recht wirksamer Weise die bei der Erziehung begangenen Thorheiten zu zeigen und zu ihrer Beseitigung beizutragen, schrieb Salzmann das „Krebsbüchlein" (1770), eine „Anweisung zu einer zwar nicht vernünftigen, aber doch modischen Erziehung der Kinder," worin er die herrschenden Fehler der Erziehung in ironischer Weise geißelt. Um die Belehrungen dem gewöhnlichen Manne leichter zugänglich zu machen, hüllt er sie in die Form von Erzählungen ein, „die dem Inhalte nach wahr sind, obgleich ihre Einkleidung Erdichtung ist"; so ist das Krebsbüchlein eine Volksschrift mit volkstümlicher Sprache. In der Vorrede legt er dar, daß der Grund von allen Fehlern, Untugenden u. s. w. meistenteils in dem schlechten Beispiele der Eltern, dann in dem Mangel an Aufsicht und endlich in den Erziehungsfehlern zu suchen sei; in der Erzählung selbst zeigt nun Salzmann, wie sich die Eltern bei den Kindern verhaßt und verächtlich und die Kinder gegen die Eltern mißtrauisch und gegen die Geschwister neidisch machen können u. s. w. u. s. w. Alle Darstellungen werden durch Beispiele anschaulich gemacht und so lebendig ausgeführt, daß sie aus dem wirklichen Leben gegriffen erscheinen. Das Büchlein fand daher auch viele Leser; es erschien in sechs Auflagen, ganz abgesehen von den vielen Nachdrucken, denen es ausgesetzt war. Der Titel „Krebsbüchlein" wurde erst der 3. Auflage beigefügt und zugleich ein Bild, das zu demselben Veranlassung gegeben hatte; dasselbe stellt nämlich einen Teich dar, in dem ein alter Krebs und drei junge Krebse umherkriechen, im Hintergrunde befinden sich ein Baum und eine Hütte

und darunter stehen in lateinischer Sprache die Worte: „Ich werde es thun, Väterchen, wenn ich dasselbe vorher werde thun sehen." Das Bild ist übrigens in jeder Auflage etwas verändert. — In demselben Jahre, in welchem das Krebsbüchlein erschien, gab Salzmann auch die Schrift heraus: „Über die wirksamsten Mittel, Kindern Religion beizubringen." Er hatte als Pfarrer und Schulinspektor in Erfurt die traurigen Zustände in diesem wichtigen Lehrfache kennen gelernt und erkannt, daß trotz der Bestrebungen eines Comenius, Franke u. s. w., trotz zahlreicher Katechismusbearbeitungen und der wiederholt erhobenen Forderung der anschaulichen Grundlage des Religionsunterrichts durch den biblischen Geschichtsunterricht diesen Unterricht noch in weiter nichts als in einem mechanischen Auswendiglernen von Katechismus, Bibelsprüchen, Psalmen und Liedern bestand; man erblickte eben die Aufgabe und das Ziel des Religionsunterrichts bloß in der gedächtnismäßigen Aneignung von Lehrsätzen, und dementsprechend war auch die Methode. Salzmann dagegen erblickte die Aufgabe und das Ziel des Religionsunterrichts in der Erweckung guter Gesinnungen; Religion ist ihm mehr als bloße Kenntnis, sie ist „Kenntnis des Wertes der Dinge, die mit der verdienten Zuneigung oder Abneigung gegen dieselben verbunden ist, sie ist Gesinnung." Gesinnung kann man aber nicht durch Aneignung von Lehrsätzen und fremden Urteilen, sondern nur aus der inneren Erfahrung, welche im Gefühl begründet ist, lernen; und diese innere Erfahrung glaubte Salzmann am besten durch Erzählungen, in denen er „das schicklichste, den Fähigkeiten der jungen Menschen angemessenste Mittel, ihnen die Wahrheit beizubringen, erkennt," erzeugen zu können. Diese Erzählungen sind auf der ersten Stufe aus dem kindlichen Erfahrungskreis und auf der zweiten aus der biblischen Geschichte, besonders aus dem Neuen Testament entnommen, an welche sich entsprechende Sentenzen, Sprüche und Liederverse anschließen; auf der dritten Stufe werden durch Unterredungen religiös-sittliche Urteile in dem Kinde erzeugt, und auf der vierten Stufe erst wird es mit dem kirchlichen Katechismus bekannt gemacht. Die Verurteilung der bisherigen Lehrweise, das Zurückdrängen des Katechismus und die freien religiösen Anschauungen in dem vorliegenden Buche riefen bei der Orthodoxie einen Sturm der Entrüstung hervor; aber das Buch trug ihm auch die Berufung als Lehrer an das Philanthropin in Dessau ein (1781). Hier bearbeitete er im Anschluß an die grundlegende Schrift folgende Schriften: „Unterhaltungen für Kinder und Kinderfreunde", und „Moralisches Elementarbuch". Später fügte er noch hinzu: „Erster Unterricht in der Sittenlehre für Kinder von acht bis zehn Jahren", „Heinrich Gottschalk in seiner Familie oder erster Religionsunterricht für Kinder von 10—12 Jahren" und „Unterricht in der christlichen Religion" für die oberste Stufe. — Die Zustände an dem Dessauer Philanthropin konnten Salzmann nicht befriedigen; allmählich reifte

in ihm der Gedanke, eine seinen eigenen Ideen entsprechende Erziehungsanstalt zu gründen. Diese Anstalt sollte aber nicht in einer Stadt, sondern auf dem Lande errichtet werden, um die Zöglinge vor schlimmen Einflüssen zu schützen und ihnen den Verkehr mit der Natur zu erleichtern; sie sollte das Familienleben soviel als möglich nachahmen, und deshalb sollte der Familienvater als Herr an der Spitze stehen. Dieser Plan kam 1784 auf dem Gute Schnepfenthal bei Waltershausen im Thüringerwald zur Ausführung. Salzmann mußte, um sein geplantes Werk auszuführen, „einige Zeit Lehrer, Erzieher, Schriftsteller, Ökonomieverwalter und Baudirektor sein.“ Der erste Schüler, der in das Institut aufgenommen und unentgeltlich darin erzogen wurde, war der später als Geograph berühmt gewordene Karl Ritter; er kam dort mit seinem älteren Bruder und seinem Lehrer Guts-Muths 1785 an. Guts-Muths wurde Salzmanns Mitarbeiter und bildete als Lehrer der Anstalt besonders den Unterricht im Turnen und in der Geographie aus. Die pädagogischen Grundsätze und die Grundlinien, die Salzmann bei der zu errichtenden Erziehungsanstalt einzuhalten gesonnen war, teilte Salzmann mit in der Schrift: „Noch etwas über Erziehung nebst Ankündigung einer Erziehungsanstalt“; über die gedeihliche Entwicklung der Anstalt berichtete Salzmann in den „Nachrichten aus Schnepfenthal für Eltern und Erzieher“ und in der Schrift: „Über die Erziehungsanstalt in Schnepfenthal“. Salzmann begründet die Berechtigung seines Unternehmens mit der Angabe der Mängel des bestehenden Erziehungswesens; als solche führt er an: Vernachlässigung der körperlichen Erziehung, Unkenntnis der Natur und des Gegenwärtigen, Vernachlässigung des Gebrauchs der eigenen Kräfte und das Fehlen der unmittelbaren Belohnung für geleistete Arbeit. Alle diese Mängel sollten in seiner Erziehungsanstalt beseitigt werden. Die Anstalt faßte eine Latein- und eine Realschule in sich; die Unterrichtsmethode war im ganzen dieselbe, wie sie am Dessauer Philanthropin befolgt wurde, nur wurden alle Künsteleien und Übertreibungen fern gehalten und dafür die Prinzipien einer natur- und kulturgemäßen Erziehung um so stärker betont. Da Salzmann „die Erziehung zur Glückseligkeit durch Entwicklung und Übung der jugendlichen Kräfte“ als die höchste Aufgabe der pädagogischen Thätigkeit betrachtete, um „gesunde und frohe, verständige und gute Menschen zu bilden, sie dadurch glücklich zu machen und zu befähigen, zur Förderung des Wohles ihrer Mitmenschen kräftig mitzuwirken“, so erschienen ihm die Kenntnisse als solche nicht als Hauptzweck des Unterrichts; er betonte vielmehr die Entwicklung und Übung der jugendlichen Kräfte und baute den Betrieb der Erziehung und des Unterrichts behufs Erreichung dieses Ziels auf die Beobachtung der Kindesnatur auf. Da er infolgedessen den Anschauungsunterricht an die Spitze des Unterrichts stellte, so wurde auf die Naturbetrachtung

großes Gewicht gelegt und durch Anleitung zu genauer Beobachtung der Naturgegenstände und Beschäftigung in Garten und Feld die Liebe zur Natur gepflegt; es wurden die Zöglinge in die Werkstätten der Handwerker geführt und mit den Zöglingen Ausflüge und Reisen gemacht. Salzmann vernachlässigte aber doch auch nicht die Erwerbung nützlicher Kenntnisse und dabei die Übung von Gedächtnis und Verstand. Und da er auch die hohe Bedeutung der leiblichen Gesundheit für das geistige Leben zu würdigen verstand, so widmete er der körperlichen Pflege seiner Zöglinge besondere Aufmerksamkeit; dazu trugen nicht bloß Lage und Einrichtungen der Anstalt und Kleidung und Kost der Zöglinge bei, sondern es wurden auch noch besondere Veranstaltungen — Baden, Schwimmen u. s. w., besonders aber gymnastische Übungen — für diesen Zweck getroffen. Auch die Zucht war nach bestimmten Prinzipien geregelt; sie entsprach dem eudämonistischen Erziehungsprinzip der Philanthropen. Erziehliche Zwecke sollte auch die Verteilung der Ämter — Trommler, Kammerherr 2c. — haben, mit denen außerdem eine kleine Besoldung verbunden war; es sollte damit zugleich den Schülern Gelegenheit gegeben werden, den Wert des Geldes kennen und es zu guten Zwecken verwenden zu lernen. Um den Belohnungen und Strafen eine größere Wirkung zu sichern, mußten die Schüler am Schlusse der Woche in dem „Senat" vor Salzmann über ihr sittliches Verhalten Rechenschaft ablegen und das Ergebnis in ein Buch eintragen. — In Schnepfenthal konnte Salzmann seine erziehliche Thätigkeit nach allen Seiten frei entfalten und seine pädagogischen Ideen verwirklichen; hier entstanden denn auch seine bedeutendsten Erziehungsschriften. Es entstand zunächst das Buch: „Konrad Kiefer oder Anweisung zu einer vernünftigen Erziehung der Kinder" (1796), ein Gegenstück zu dem Krebsbüchlein; in ihm giebt der Verfasser in Form einer Familiengeschichte die Anweisung, wie man das Kind zu einem gesunden, tüchtigen und glücklichen Menschen erziehen kann. Indem Salzmann die leibliche und geistige Entwicklungsgeschichte des kleinen Konrad eingehend schildert, werden von ihm alle pädagogischen Fragen erörtert, eine Menge irriger Anschauungen berichtigt, mannigfaltige Vorurteile zurückgewiesen und gezeigt, wie man mit Nachdenken, Ruhe und Besonnenheit seine Kinder zu gesunden, tüchtigen und glücklichen Menschen erziehen kann. Es kam dem Verfasser dabei seine auf genauen Beobachtungen beruhende Kenntnis der Natur des Kindes und des Volkes sehr zu statten; es war aber auch „ein Buch für das Volk", denn seine Darstellungsform ist volkstümlich, nirgends drängt sich die Lehre auf, sondern ergiebt sich aus der Situation von selbst oder ist in einem kleinen Sätzchen ausgedrückt. — Das „Ameisenbüchlein oder Anweisung zu einer vernünftigen Erziehung des Erziehers" (1806) ging bei Salzmann aus der Erkenntnis hervor, daß alle

Anweisungen zur vernünftigen Erziehung nur dann einen Erfolg haben können, wenn vernünftige Erzieher vorhanden sind. In der Einleitung zeigt der Verfasser die Lichtseiten des Erzieherberufs, die Erfolge einer guten Erziehung, das Angenehme bei diesem Beruf und das Belohnende in ihm. Dann stellt er die bedeutungsvolle Behauptung auf: „Von allen Fehlern und Untugenden seiner Zöglinge muß der Erzieher den Grund in sich selbst suchen“, d. h. der Erzieher muß sich fragen, inwiefern er vielleicht selbst durch verkehrte Behandlung oder auch nur durch Versäumnis zur Entstehung oder Erhaltung der jugendlichen Fehler beigetragen hat; er glaubt namentlich in der abstrakten Lehrart, in dem Mangel an Berücksichtigung der kindlichen Individualität und an Selbstbeherrschung solche Ursachen (Gründe) in den Erziehern zu finden. Hierauf geht Salzmann zur Beantwortung der Frage: „Was ist Erziehung?“ über; Erziehung ist bei ihm Entwicklung und Übung der jugendlichen Kräfte. Hieran reiht sich die Frage: „Was muß ein Erzieher lernen?“, und diese beantwortet er dahin: „er muß lernen, sich und seine Zöglinge gesund zu erhalten, die kindlichen Geisteskräfte an sinnlichen Gegenständen zu üben, den Thätigkeitstrieb durch nützliche und unterhaltende Beschäftigungen zu befriedigen und die Kinder zur Sittlichkeit zu gewöhnen.“ In dem „Plane zur Erziehung der Erzieher“ giebt er denjenigen, welche sich dem Erzieherberufe widmen wollen, eine Anweisung zur Selbsterziehung in elf Regeln, z. B.: Sei gesund, sei heiter, lerne mit Kindern sprechen und umgehen, lerne mit Kindern dich beschäftigen u. s. w. Schließlich ermahnt Salzmann jeden, der Erzieher werden will, zur ernsten Prüfung, ob er auch die Gabe besitze, auf Kinder zu wirken und sie zu lenken. Der Name „Ameisenbüchlein“ wird erklärt durch das Titelbild, welches einen Ameisenhaufen darstellt, auf dem eine Anzahl Ameisen umherkriechen, die mit der Pflege der Ameisenlarven beschäftigt sind, während eine andere Anzahl unbesorgt in der Luft herumfliegt. — Außer den schon genannten methodischen Schriften über und für den Religionsunterricht hat Salzmann noch herausgegeben: „Konrad Kiefers A-B-C- und Lesebuch oder Anweisung, auf eine leichte und angenehme Weise das Lesen zu lehren“, welches die Kinder bekommen sollten, „sobald man überzeugt ist, daß sie alle Silben aussprechen können, wenn ihnen die Buchstaben, aus welchen sie bestehen, gegeben werden“. Der erste Teil des Buches enthält 32 Erzählungen und Gespräche in deutscher Schrift, die erst groß ist und dann immer kleiner wird, was auch bei der lateinischen Schrift des letzten Teils der Fall ist; die Lesestücke sind so geordnet, daß erst nur einsilbige, dann zwei-, drei- und mehrsilbige Wörter auftreten. Im zweiten Teile des Buches sind hauptsächlich Fabeln von Gellert, Lichtwer, Pfeffel u. s. w. enthalten; sie sollen besonders zur Übung im ausdrucksvollen Lesen dienen. — Außer den pädagogischen Schriften verfaßte Salzmann noch eine

Reihe von Jugend- und Volksschriften, welche den Zweck haben sollten, „mitzuhelfen, daß es auf der Erde mit jedem Tage besser würde“; von denselben ist die bedeutendste: „Der Himmel auf Erden“, in welchem Buche Salzmann nachweisen will, daß der Mensch schon auf Erden wahres und reines Glück finden kann, wenn er hier seine Pflicht erfüllt, auf Gott vertraut, das Gute der Gegenwart nicht verkennt und den lebendigen Glauben festhält, „daß auch das härteste Schicksal eine Fügung der göttlichen Liebe, ein Erziehungsmittel sei“.

Salzmanns Welt- und Lebensanschauung ruhte auf der Aufklärungsphilosophie, die im Eudämonismus und Rationalismus gipfelte; in seinen pädagogischen Anschauungen steht er vollständig auf dem Boden des Philanthropinismus. Als Ziel der Erziehung bezeichnet er daher die Glückseligkeit des Menschen, „gesunde und frohe, verständige und gute Menschen zu bilden, sie dadurch in sich selbst glücklich zu machen und zu befähigen, zur Förderung des Wohles ihrer Mitmenschen kräftig mitzuwirken“. Wir finden in diesem Erziehungsziel die individuelle (formale) mit der sozialen (realen) Seite vereinigt; für die erstere fordert er „Entwicklung und Übung der jugendlichen Kräfte“; zuerst sollen die körperlichen Kräfte entwickelt werden, dann kommen die sinnlichen an die Reihe, nach und nach entwickeln sich Empfindungen und Vorstellungen, Gedächtnis, Einbildungskraft und Verstand, und endlich beim Austritt aus dem Stande der Kindheit fängt auch die Vernunft an, sich durch Vorstellungen von übersinnlichen Gegenständen thätig zu beweisen. — Der Erzieher muß daher das Objekt der Erziehung genau kennen. Als Anhänger der Leibniz-Wolff'schen Philosophie bevölkerte Salzmann die Seele mit einer Anzahl von Trieben, die er als die subjektiven Ursachen der geistigen Thätigkeit betrachtete; seine Ansicht in Bezug auf die Kindesnatur von der sittlichen Seite her war: „es giebt keine Erbsünde, eine Neigung zum Bösen und eine Abneigung vom Guten, die die Kinder von ihren Eltern bekommen, sie wird ihnen nicht angeboren, sondern anerzogen“. Die Aufgabe des Erziehers besteht also darin, die natürlichen Anlagen des Kindes in ihrer Entwicklung zu fördern. — Entsprechend diesen Ansichten über Ziel und Gegenstand der Erziehung findet die Auswahl der Erziehungsmittel statt. „Es ist schlechterdings zu einer Erziehung, die den Menschen gut und glücklich machen soll, nötig, daß die körperlichen Kräfte gesund erhalten, entwickelt und gestärkt werden“; für eine solche körperliche Erziehung giebt Salzmann die nötigen Anweisungen, wie er sie durch die Erfahrung erprobt hatte. Er verlangt u. a. Pausen nach jeder Lehrstunde, Spiele, Spaziergänge, planmäßige Turnübungen und Handarbeiten; täglich sollen die Kinder eine Stunde im Laufen, Springen, Klettern u. s. w. geübt werden, sie sollen Spielsachen und nützliche Werkzeuge aus Pappe und Holz

anfertigen; auch sollen Belehrungen über die Pflege der Gesundheit gegeben werden. Der Unterricht muß der sittlichen Erziehung untergeordnet und dienstbar sein. — Aus Salzmanns Erziehungsprinzip folgte konsequent, daß er den Hauptzweck des Unterrichts in der Ausbildung der Geisteskräfte sah und die Erwerbung von Kenntnissen hinter denselben zurückstellte. „Da wir alle unsere Erkenntnisse durch die Sinne bekommen, die den Stoff liefern, aus dem die Vernunft ihre Begriffe zieht, so ist es wohl sehr nötig, daß zuerst die Sinne geübt werden; und da der Sinn des Gesichts derjenige ist, durch den wir das mehreste in der Sinnenwelt wahrnehmen, so ist die Übung desselben wohl die notwendigste; darum stimmen die mehresten Erzieher wohl darin überein, daß der erste Unterricht, den die Jugend erhält, anschaulich sein müsse." Die Gedächtnisübungen schätzte Salzmann anfangs, wie alle Philanthropen, gering, aber bald sah er ein, daß die vorherige übertriebene Gedächtnisübung nicht eine Vernachlässigung derselben zur Folge haben dürfte. Desgleichen fordert er die Ausbildung des Gefühls fürs Schöne und Gute, die Verstandesübung, die Ausbildung der Vernunft und des „moralischen und religiösen Sinnes". — Aber da die Glückseligkeit eines Menschen von der praktischen Thätigkeit im Kulturleben seiner Zeit abhängt, so mußte Salzmann auch den Wert der Bildungsstoffe für das Leben, also auch die materielle Seite der Bildung ins Auge fassen. Neben Fremdsprachen, Deutsch, Religion, Mathematik und Singen hatten daher auch Naturkunde, Technologie, Geographie und Geschichte im Lehrplan der Salzmann'schen Erziehungsanstalt eine Stelle; für den Volksschulunterricht fordert er: Naturkunde als grundlegenden Unterrichtsgegenstand, Geographie, deutsche Geschichte, Lesen, Schönschreiben, Aufsatz, Rechnen, Religion, Singen und Turnen. — Beim Lehrverfahren betonte Salzmann das Prinzip der Anschauung, da der Mensch vom Sichtbaren zum Unsichtbaren geführt werden müsse; in der „anschaulichen Erkenntnis der Dinge, die nahe um uns sind, ist die Grundlage zu suchen, auf der erst mit Erfolg eine Kenntnis der Dinge auferbaut werden kann, die außerhalb des Gesichtskreises unserer Anschauung liegen". Diese Anschauungen sollen durch den Verkehr mit der Natur selbst gewonnen werden; „Gemälde sind nicht hinreichend, sie mögen so vollkommen sein als sie wollen, so sind sie doch nicht die Sache selbst." Mit dem Prinzip der Anschauung hängt es innig zusammen, daß der Unterricht vom Nahen zum Fernen fortschreitet; er soll in der Umgebung des Kindes beginnen und von da zur Kenntnis der Heimat u. s. w. fortschreiten. Die Kinder sollen sich auf dem Wege der Beobachtung und eigenen Erfahrung ihre Kenntnisse selbständig erarbeiten, denn nur so werden sie sich zu selbständigen Menschen entwickeln. „Jeder Zögling erhält zur Bearbeitung ein Gartenstück; er sieht hier Samenkeime sich entwickeln, zu Pflanzen werden, lernt ihre Feinde und ihre Wartung und ihre verschiedenen

Teile kennen. Wenn es nachher zu einer Unterredung über die Pflanzen, ihr Entstehen, ihre Teile, Feinde und Verpflegung kommt, so ist es eine ganz andere Sache, als wenn ich dies Gespräch mit einem Kinde führe, das in der Stube erzogen ist.“ Mittelst sokratischer Unterredungen soll man dann das Kind veranlassen, seine eigenen Urteile und Ideen mit seinen eigenen Worten auszusprechen. „Diese sokratische Unterredung“ ist „von einem katechetischen Examen sehr unterschieden. Bei diesem legt man eine gewisse Wahrheit zu Grunde, zergliedert sie, erkundigt sich, ob das Kind dasselbe gefaßt und giebt ihm durch vorgelegte Fragen Gelegenheit, so zu antworten, wie es weiß, daß wir es gerne hören; bei jenem fängt man von einer gleichgültigen Sache an zu sprechen, läßt das Kind darüber urteilen, faßt das Kind bei dem gefällten Urteile, macht es auf die Folgen aufmerksam, die in diesem Urteile wie Keime verschlossen liegen, macht ihm Einwendungen und läßt sie beantworten. Auf diese Art bekommt man Gelegenheit, die wahre Meinung des Kindes zu erfahren, sie zu berichtigen, durch Aufsuchen neuer Gründe zu befestigen und durch Verbindung verschiedener Ideen es mit neuen Wahrheiten bekannt zu machen.“ Das Lernen soll aber leicht gemacht, soll zu einem Spiel werden; „um z. B. die Kinder in der Klassifikation zu üben, kann man bisweilen den Namen einer Pflanze auf ein Papier schreiben, das Papier umwenden und die Kinder reizen, die Pflanze, deren Namen man aufgeschrieben hat, durch die Klassifizierung zu erraten“. — Diese allgemeinen methodischen Grundsätze brachte nun Salzmann bei der Methodik der einzelnen Lehrgegenstände in Anwendung; er behandelte nach diesen Gesichtspunkten den Religions-, Anschauungs-, Naturgeschichts- und Sprachunterricht. Auf der ersten Stufe des Religionsunterrichts (8.—10. Jahr) soll eine Reihe anmutiger, sorgfältig aus dem Kinderleben ausgewählter moralischer Beispiele erzählt und durch Unterredungen darüber das religiös-sittliche Gefühl und Urteil geweckt und gebildet werden; die biblischen Geschichten sind für diese Stufe noch zu schwer, weil nur Beispiele aus dem Kinderleben für Kinder verständlich und sofort anwendbar sind, die Bibel aber meist von Erwachsenen erzählt und obendrein von orientalischen Gegenden und Lebensformen. Auf der zweiten Stufe (10.—12. Lebensjahr), soll der Lehrer im Anschluß an eine eingehende Naturbeobachtung mittels des Lehrgesprächs vom Geschaffenen zum Schöpfer führen; die Kinder werden „durch Aufstellung mehrerer Exempel zu der Überzeugung gebracht, daß alles, was gewirkt wird, durch unsichtbare Kräfte gewirkt wird, und daß alles Sichtbare bloß Wirkung des Unsichtbaren ist; aus dieser Überzeugung geht dann leicht der Glaube hervor, daß alle Wirkungen durch eine weise und gütige Grundursache geleitet werden.“ Der Glaube an die göttliche Vorsehung soll dann aus einer wechselvollen Lebensgeschichte, welche die erziehende und segnende Hand Gottes deutlich

erkennen läßt, erweckt werden. Erst im dritten Kursus (12.—14. Lebensjahr) wird im Anschluß an die biblischen Geschichten des Alten und Neuen Testaments eigentlich christlicher Religionsunterricht erteilt und werden dabei besonders die Teile der Lehre Jesu hervorgehoben, durch welche er die Menschen zu veredeln gesucht und zur Freiheit, Liebe, Wahrheit und Seligkeit geführt hat. Man erreicht mehr, wenn man das Kind den liebenswürdigen Charakter Jesu verstehen lehrt, als wenn man vergeblich versucht, das Wesen Jesu ihm verständlich zu machen; man thut besser, den Wert der Wohlthat, die wir Jesu verdanken, dem Kinde faßlich darzustellen, als die Theorie der Erlösung auseinanderzusetzen. Alle spezifisch kirchlichen Dogmen, wie die Lehre von der Dreieinigkeit u. s. w., sind hier auszuscheiden. Der eigentliche konfessionelle Religionsunterricht soll dem Konfirmandenunterricht vorbehalten werden; hier sollen die Kinder mit den „Vorstellungsarten, die die Kirche, zu der sie sich bekennen, sich von den Geheimnissen des Christentums macht, bekannt gemacht werden.“ — Naturgeschichte soll gelehrt werden nicht um ihrer selbst willen, sondern um der Jugend Gelegenheit zu schaffen, an der Natur verschiedene Kräfte zu üben. Daher müssen die Erzeugnisse der Natur den Kindern „nach und nach zur Betrachtung vorgestellt werden, und zwar eins auf einmal, damit die Aufmerksamkeit sich besser auf dasselbe heften könne, und zwar anfänglich ein Tier. Dies Tier muß nun genau betrachtet werden nach seinen verschiedenen Teilen, ihrer Form, ihrer Farbe, ihrer Absicht; es muß mit anderen verglichen und bemerkt werden, was es mit ihm gemein habe und wodurch es von ihm unterschieden sei; es muß den Augen bisweilen entzogen und von dem Kinde beschrieben werden. Was durch die eigene Beobachtung nicht kann gefunden werden, z. B. die Nahrung, die Lebensart, der Nutzen, den es dem Ganzen schaffe, das setzt der Lehrer durch seine Erzählung hinzu.“ Mit dem Unterricht in der Tierkunde verbindet man dann den in der Pflanzenkunde und treibt diesen vorzüglich im Sommer, jenen im Winter; „diese Unterweisung kommt im wesentlichen mit dem Unterricht in der Tierkunde überein. Der Hauptzweck ist Kraftübung der Kinder; das Mittel dazu ist Aufstellung einer Pflanze zum eigenen Betrachten. Man thut wohl, wenn man diesen Unterricht in zwei Kursus einteilt; im ersten wird der Bau der Pflanze, der sogleich in die Augen fällt, die Wurzel und ihre Form, der Stengel, die Blätter nach ihrer Form, Farbe und ihrem Stande, die Blattansätze, die Gabeln, die Blüten, ihre Form, ihr Stand, Kelch, Blumenkrone, Same, Frucht betrachtet; im zweiten aber wird dies alles wiederholt, und nun werden auch die Befruchtungswerkzeuge untersucht und der Pflanze die Klasse und Ordnung angewiesen, in die sie gehört.“ — „Der erste Unterricht im Lesen war sonst gewiß ein sehr unangenehmes Geschäft, bei dem der Lehrer und die Kinder gar bald verdrießlich wurden; ich glaube nun durch Nachdenken und

durch angestellte Versuche das Mittel, den Unterricht im Lesen zu erleichtern und in eine angenehme Unterhaltung für Kinder und ihre Lehrer umzuschaffen, gefunden zu haben". Die grundlegenden Leseübungen werden an einzelnen auf Pappe geklebten Buchstaben vorgenommen; zunächst werden durch Zeigen, Vor- und Nachsprechen und Aufsuchen sämtliche Buchstabennamen gelernt; sodann wird im Kopfe das Zusammenschlagen der Buchstaben zu einer Silbe geübt, indem der Lehrer ein einsilbiges Wort vorbuchstabiert und ausspricht (M a u s, Maus), darauf ein anderes Wort, das mit Ausnahme eines einzigen aus denselben Buchstaben besteht, vorbuchstabiert und es von den Kindern zusammenschlagen läßt (H a u s, Haus). „Man gebe schlechterdings gar keine Regeln, das Kind versteht sie nicht; man buchstabiere ferner jedes Wort so, wie es geschrieben wird", und spreche jeden Buchstaben so, wie er eigentlich ausgesprochen werden muß; „man nenne d, b, t, p nicht weich d, weich b, hart t, hart p, sondern man spreche die zwei ersten Buchstaben wirklich so weich und die letzten so hart aus, daß sie das Kind am Schalle voneinander unterscheiden kann. Dadurch wird den Kindern für die Zukunft die Rechtschreibung sehr erleichtert werden." Haben die Kinder in der Aussprache der ihnen vorbuchstabierten Wörter einige Sicherheit erlangt, so setzt man mit Buchstaben einige ihnen bekannte einsilbige Wörter zusammen und läßt sie lesen, später wird diese Übung mit mehrsilbigen Wörtern vorgenommen; wenn das Lesen auch dieser Wörter den Kindern keine Schwierigkeiten mehr bereitet, soll den Kindern „Konrad Kiefers A-B-C- und Lesebuch" in die Hand gegeben werden, das sofort mit Sätzen beginnt. Die Stücke des Lesebuchs sollen nach Inhalt und Form innerhalb des Anschauungskreises des Kindes liegen; „bei dem Sprachunterricht muß man anfänglich lauter solche Bücher gebrauchen, bei deren Lesung nur Vorstellungen in der jungen Seele erregt werden, die sie entweder selbst durch die Anschauung bekommen hat und sie also leicht wieder hervorbringen kann, oder die doch mit denselben in Verwandtschaft stehen." Als Ziel des deutschen Sprachunterrichts ist festzuhalten: „Die Zöglinge werden so weit gebracht, daß sie gut lesen, deklamieren, richtig verstehen, orthographisch schreiben, bestimmt grammatikalisch und in einem guten Stil sich ausdrücken können." Der Sprachunterricht muß immer mit dem Sachunterricht verbunden sein und nur als Mittel angesehen werden, die Sachen zu verstehen, also zugleich Sachunterricht sein. — Die fremden Sprachen sollen durch Sprechen gelernt werden und zwar unter Benutzung von Anschauungsobjekten, nur im Notfall bedient man sich statt der wirklichen Dinge der Modelle und Abbildungen; der Schüler soll also nur „mit und unter dem Anschauen oder einer andern sinnlichen Wahrnehmung zugleich die lateinische (französische) Benennung der einzelnen Dinge oder des Ausdrucks ganzer Sätze, und zwar ohne hinzutretende deutsche Übersetzung, hören und

lernen." Im weiteren Verlauf des Unterrichts tritt nicht die Grammatik, sondern das fremdsprachliche Lesebuch in den Mittelpunkt des Unterrichts, grammatische Regeln werden nur im Anschluß an die Lektüre gegeben; „denn das viele mit sorgfältiger Auslegung verknüpfte Lesen der Schriftsteller, besonders der vollkommensten unter den klassischen, bleibt immer die Hauptsache bei dem Sprachstudium." Die fremdsprachlichen Lesebücher und Aufsatzübungen sollen ebenfalls ihren Stoff aus dem Anschauungskreise der Kinder nehmen; „dies wird jetzt ziemlich allgemein angenommen, indem in mehreren, in lebenden Sprachen aufgesetzten Lesebüchern für Kinder ein Bestreben sichtbar ist, die Kinder über Dinge zu unterhalten, die innerhalb ihres Gesichtskreises liegen." Der fremdsprachliche Unterricht soll nicht zu früh beginnen; „man sollte vor dem zwölften Jahre gar keine fremde Sprache mit dem Kinde treiben," sollte aber „die Jugend bis dahin in ihrer Muttersprache recht grammatisch tüchtig machen und sie im mündlichen und schriftlichen Vortrag recht tüchtig üben". — Der wichtigste Teil der Erziehung ist die Gewöhnung zur Sittlichkeit. „Die Gebote und Verbote und die künstlichen Mittel, wodurch man die Kinder zur Befolgung derselben zu gewöhnen sucht," sind moralische Gängelwagen und Laufzäume; „man lasse das Kind immer seinen eigenen Willen thun, so wird es gut werden. Der Erzieher soll den Zögling dahin zu bringen suchen, daß er selbst das Gute wolle und es thue, nicht deswegen, weil es ihm von andern geboten und das Gegenteil verboten wird, weil er von der Befolgung des Gebotes Belohnung, von der Übertretung Strafe zu erwarten hat, sondern weil er es selbst will." Das Kind aber dahin zu bringen, daß es das Gute will, ist am sichersten durch Belehrungen zu erreichen. Diese Belehrungen müssen aber stets wahr sein; „die Kinder haben für die Wahrheit einen ungemein feinen Sinn, der ihnen aber auch jede Unwahrheit bemerkbar macht". Wenn man z. B. einem Kinde, welches gelogen hat, sagt: „Wer lügt, der stiehlt," so ist das nicht wahr und fruchtet daher auch nichts; wenn man aber sagt: „Wenn du lügst, so glaubt man dir nicht mehr, und das wäre ein großes Unglück für dich," so ist das wahr, und daß es wahr ist, begreift das Kind leicht. Sodann ist es nötig, dem Kinde die Notwendigkeit seiner Pflichten so anschaulich als möglich zu machen; dies geschieht am besten durch Aufstellung von Musterbeispielen. „Alle langen, zusammenhängenden Ermahnungen, alle abstrakten Grundsätze, die nur mit der Vernunft erfaßt werden können, sind unwirksam; die Kinder verstehen nichts davon. Sie haben aber eine Nachahmungsbegierde, die sie geneigt macht, alles, was ihnen an andern gefällt, nachzuthun; diese muß in Anspruch genommen werden. Man muß ihnen in wahren und erdichteten Erzählungen von der Handlungsart, zu welcher man sie bringen will, Muster vorstellen und sie so lebhaft schildern, daß sie dieselben glauben, vor sich stehen zu

sehen, und so gefällig, daß in ihnen der Entschluß entsteht, ebenso zu handeln." Auch der Verstand muß in Anspruch genommen werden; „man muß ihnen die Verbindlichkeit, so und nicht anders zu handeln, so anschaulich als möglich machen; sobald sie dieselben gefaßt haben, ist auch der Entschluß da, danach zu handeln." Dennoch bedarf das Kind, dem es oft schwer fällt, seiner Überzeugung gemäß zu handeln, äußerer Einwirkungen, um sein Handeln mit seinem Erkennen in Einklang zu bringen, der Belohnungen und der Strafen. Es giebt natürliche und positive Belohnungen und Strafen; jene entspringen aus der Natur der Handlungen der Zöglinge, diese werden vom Erzieher verordnet. „Die Belohnungen sollen den Geisteskräften von außen einen Reiz geben, ihre Schuldigkeit zu thun. Bei besonderen Beweisen, die der Zögling von seiner guten Gesinnung giebt, und die von dem Lehrer bemerkt werden, läßt dieser ihn seinen Beifall merken; zeichnet sich einer durch besonderen Fleiß und Fortschritte aus, so bekommt er die Arbeiten anderer zu verbessern; zeigt er einen festen moralischen Charakter, so bekommt er auch wohl Aufsicht über andere u. s. w. Positive Belohnungen sind die für Beweise von Fleiß und Aufmerksamkeit erteilten „Billets des Fleißes"; wer sich fünfzig solcher Billets erwirbt, erhält dafür einen „goldenen Punkt" auf der „Meritentafel", die im Beetsaal hängt und die Namen aller Zöglinge trägt; wer fünfzig solcher Nägel sich erworben hat, bekommt den „Orden des Fleißes", der aus einem goldenen Kreuz mit einem erhaben gearbeiteten Grabscheid, auf welchem die Buchstaben D. D. H. (Denken, Dulden, Handeln) stehen, besteht. Ich werde stets den Strafen eine solche Gestalt zu geben suchen, daß sie aus den schlechten Handlungen der Zöglinge natürlich zu entspringen scheinen; ein Zögling, der das gesellschaftliche Vergnügen stört, wird von demselben ausgeschlossen; wer in den Lehrstunden Störungen verursacht, wird an einen besonderen Tisch gesetzt; wer eine schlechte Ausarbeitung liefert, muß sie noch einmal verfertigen" u. s. w. Positive Strafen sind diejenigen, „die nicht unmittelbar aus pflichtwidrigen Handlungen hervorgehen, sondern von dem Vorsteher der Gesellschaft verordnet werden; Fehler gegen die Ordnung und Reinlichkeit werden mit Geld bestraft, welches man verwendet, um die durch den Leichtsinn der Zöglinge beschädigten Hausgeräte wieder ausbessern zu lassen; die übrigen pflichtwidrigen Handlungen werden durch den Verlust der Billets bestraft; Strafen der Bosheit und des vorsätzlichen Ungehorsams sind bei Kindern einige Rutenhiebe, die ihnen ganz geheim, nach vorhergegangener wehmütiger Ermahnung gegeben werden mit dem Bedrohen einer öffentlichen Züchtigung für den Fall, daß eine Besserung nicht erfolgt." (Später verwirft aber Salzmann die körperliche Züchtigung.)

Salzmann hat die Gedanken der von England ausgehenden, in Frankreich weiter entwickelten und in Deutschland für die Reform des Schulwesens verwerteten Geistesbewegung der Aufklärung und des

aus diesem Geistesleben geborenen Philanthropinismus richtig erfaßt und in besonnener Weise ohne Übereilungen und Übertreibungen in die Praxis überzuführen sich bemüht; er war Philanthrop im guten und wahren Sinne des Wortes, der den Beruf des Erziehers mit hoher Begeisterung erfaßte und mit unerschütterlicher Pflichttreue ausübte. Wir finden bei ihm allerdings keine wesentlich neuen Gedanken, denn selbst da, wo er seine Ansichten nur aus dem eigenen Nachdenken zu schöpfen glaubt, giebt er doch nur den vor ihm schon ausgesprochenen Ideen Ausdruck; aber die anschauliche, klare und lebendige Darstellung dieser Ideen in seinen Schriften und die praktische Ausgestaltung und Durchführung derselben in seiner Anstalt bleibt sein unbestreitbares Verdienst. Er war eine durchaus nüchterne und ruhige Natur und besaß gründliche Bildung, welche völlig auf der Höhe der Zeit stand; daher finden wir bei ihm auch nicht jenen widerlichen Zug marktschreierischer Anpreisungen, wie er uns bei Basedow entgegentritt. — Bei seiner „Anweisung zu einer vernünftigen Erziehung" hat ihm wohl sicher Rousseaus „Emil" als Vorbild gedient; aber statt wie Rousseaus Emil ein reines, auf die praktische Ausführung wenig Rücksicht nehmendes Phantasiegemälde zu sein, in dem neue Erziehungsideen niedergelegt sind, tritt uns in Salzmanns „Konrad Kiefer" eine auf dem Grunde der Erkenntnis der wirklichen Dinge und auf scharfer Beobachtung des Lebens, der Sitten und Unsitten und der Kindesnatur und ihrer Entwicklung beruhende nüchterne und auf die praktische Durchführung berechnete Darstellung entgegen; während Rousseaus Emil aus dem Familienleben herausgerissen und in die Hände eines Erziehers gegeben wird, bleibt Konrad Kiefer im Familienleben und wird von seinen Eltern, gestützt auf sorgsame eigene Überlegung und unter Anleitung eines verständigen Pfarrers, erzogen. — Salzmanns Pädagogik stimmt in der Hauptsache mit Basedows Pädagogik überein; sie ruhen auf den psychologischen Anschauungen ihrer Zeit, der Leibniz-Wolff'schen Philosophie; im Sinne derselben und des Zeitalters der Aufklärung und des Rationalismus steht daher die Verstandesbildung entschieden im Vordergrund, wenn auch nicht verkannt werden darf, daß neben dem verstandesmäßigen Interesse auch das gemütliche und ideale wenigstens einigermaßen zur Geltung kommt. Salzmann hat mit gleicher Klarheit und Schärfe die Schäden und Vorurteile der damaligen Erziehung wie die Einseitigkeiten und Mängel der Reformbestrebungen seiner Zeit erkannt und jene in offener, bisweilen ironischer Weise bloßgelegt und diese als praktischer Erzieher mehr oder minder glücklich zu vermeiden und die erwachte Bewegung in sichere und gesunde Bahnen zu leiten gewußt. Mit Basedow räumt er der Erziehung das Übergewicht über den Unterricht ein, berücksichtigt die körperliche Erziehung und bahnt einer psychologischen Methode den Weg, aber in wichtigen Punkten geht er auch seine eigenen Wege. Er kämpfte ganz besonders gegen den Miß-

brauch der Bilder in Basedows Elementarwerk und die Allmacht des Buches als Unterrichtsmittel und dringt besonders auf die Ausbildung tüchtiger und für ihren Beruf begeisterter Lehrer. — Da er die anschauliche Erkenntnis neben der immerhin noch vorherrschenden Reflexion besonders betont, so kommt bei ihm auch wieder die Kultur des Gedächtnisses, die Basedow vernachlässigte, zu Ehren. Die Betonung der anschaulichen Erkenntnis führt Salzmann dazu, den Realien eine wichtige Stelle im Lehrplan der Schule anzuweisen und ihnen eine fundamentale Bedeutung beizulegen; er hat namentlich die Notwendigkeit des Naturgeschichtsunterrichts nachgewiesen, die Systemkunde zurückgedrängt und eine pädagogische Auswahl, Anordnung und Bearbeitung des Lehrstoffs in demselben verlangt; er schloß sich hier am meisten an Basedow an, der ebenfalls von der Einführung in die Natur der Umgebung ausging. — Auch im Religionsunterricht lehnte sich Salzmann an Basedow an; wie diesem ist die Religion auch ihm wesentlich Sittenlehre und liegt deshalb auch bei ihm das Hauptgewicht im Religionsunterricht auf der Moral. Diese Auffassung der Religion ist allerdings einseitig; sie läßt sich daraus erklären, daß man in der Orthodoxie und auch im verflachten Rationalismus die Religion als eine bloße Kenntnis der Religionslehre auffaßte. Ja, Salzmann kann sich noch nicht ganz von der Auffassung der Religion als ein Wissen losmachen, denn auch er nennt die bloße Einsicht in den Wert der Dinge Gesinnung, während doch die Gesinnung neben Einsicht auch das Ergriffensein vom Gemüte voraussetzt, so daß sie den Menschen zum Handeln bestimmen und beim Handeln leiten kann. Aber es ist doch sicherlich als ein großer Fortschritt zu betrachten, daß Salzmann in Übereinstimmung mit Basedow das Hauptgewicht im Religionsunterricht auf das Sittliche legt und nicht auf das gedächtnismäßige Wissen und gedankenlose Glauben, denn die Sittlichkeit ist die beste Frucht der Religion und bestimmt den Wert derselben und des Menschen. Ebenso wird man es billigen können, daß er nicht zu früh mit dem eigentlichen, abgesonderten Religionsunterricht beginnt und den Anfangsunterricht in der Religion an einfache und kindliche Erzählungen anschließt, welche Kinder handelnd darstellen und den Kindern edle Vorbilder für ihr spezielles Verhalten bieten; aber anderseits kann man ihm nicht zustimmen, wenn er die biblischen Erzählungen nur auf der obersten Stufe (12—14 J.) heranzieht, denn es läßt sich doch immerhin eine kleine Anzahl derselben für die Stufe von 8—10 Jahren und eine größere für die Stufe von 10—12 Jahren auswählen. Viele biblische Erzählungen spielen sich allerdings in einer von der unserigen so entlegenen Zeit und unter von den unserigen so verschiedenen Verhältnissen ab, daß sie keine vorbildliche Bedeutung in religiöser und sittlicher Hinsicht für unsere Zeit und für unsere Verhältnisse haben können und dem Kinde auch aus diesem Grunde un-

verständlich bleiben; was Salzmann in dieser Hinsicht äußert, hat seine volle Berechtigung. Was aber Salzmann als Ersatz der biblischen Erzählungen bietet, ist doch nicht als solcher anzuerkennen; trotz der Einfachheit und des kindlichen Tones der von ihm dargebotenen moralischen Erzählungen wirken dieselben nicht auf das kindliche Gemüt und somit auf die Gesinnung, weil sie trocken und hausbacken sind, ein alles poetischen Schmuckes und aller scharfen Charakterisierung bares Gepräge haben, und der einfache, ruhige, mit belehrenden und räsonnierenden Gesprächen durchsetzte Gang der Handlung am wenigsten geeignet ist, daß „das Kind recht sehnlich nach der Entwicklung schmachtet". Dasselbe Urteil muß man über Salzmanns Jugendschriften fällen, die einen entschieden moralischen Charakter haben, aber die eben gezeichneten Mängel und Fehler an sich tragen. Die Fabeln will Salzmann nur als Unterhaltungsstoff gelten lassen, da sie von Tieren erzählen und mit der Einsicht, daß sie nur Erdichtungen sind, auch die angehängte Moral Schaden leide; er beruft sich hier auf Rousseau, der im 2. Buche seines Emil den Fabeln hart zu Leibe geht und an der haarspaltenden, zersetzenden Zergliederung der Fabel vom Raben und Fuchs zu zeigen sucht, daß die Fabeln nach Inhalt und Form für Kinder ungeeignet seien, weil sie einerseits oft zur Nachahmung des Schlechten reizen und andererseits für Kinder oft schwer verständlich seien. Allein diese Beurteilung bezieht sich doch nur auf eine Anzahl, nicht auf alle Fabeln; von vielen kann man doch mit Luther behaupten, daß die Kinder „solche feine Lehre und Warnung unter der lieblichen Gestalt der Fabel desto lieber lernen und fester behalten". Mit Recht stellt aber Salzmann im biblischen Geschichtsunterricht das Lebensbild Jesu in den Vordergrund, auf Grund dessen sowohl die gesamte christliche Moral, wie auch die Lehren vom Reiche Gottes im Zusammenhange behandelt werden. Mit Recht geht Salzmann von der Ansicht aus, daß auch die Methode des Religionsunterrichts im ganzen entwickelnd sein und immer und überall das eigene Nachdenken, Forschen und Prüfen in Anspruch nehmen muß, damit die von den Kindern aus dem Verkehr mit der Natur und den Menschen gewonnenen Anschauungen zu deutlichen und klaren Begriffen erhoben werden; denn nur so erhalten die religiös-sittlichen Wahrheiten diejenige auf innerer Überzeugung gegründete Festigkeit, vermöge deren sie im Wechsel des Lebens Stand halten und auf Fühlen und Wollen belebend und bestimmend einwirken. Mit Recht eifert Salzmann gegen absichtliches Hinwirken auf fromme Rührungen, gegen das gedankenlose und maßlose Auswendiglernen von Bibelsprüchen, Kernliedern, Perikopen u. dgl. — Daß Salzmanns Methode für den ersten Leseunterricht heute nicht mehr empfohlen werden kann, bedarf keiner weiteren Begründung; mit Recht verlangt er, daß nichts gelesen werden soll, wovon die Kinder noch kein rechtes Verständnis haben; sonst schloß sich

Salzmann wie Basedow im Sprachunterricht vielfach an Comenius an, indem er den sprachlichen Lehrstoff mit dem sachlichen in Verbindung setzte und mit dem Sprechen der Sprache begann. — In der Empfehlung der Handarbeiten als Beschäftigungs- und Erziehungsmittel tritt Salzmann mit den Philanthropisten ganz in die Fußstapfen von Locke und Rousseau, welche nachdrücklich auf solche Arbeiten hingewiesen haben. Durch Blasche wurde dieser Lehrgegenstand besonders ausgebildet und vervollkommnet, so daß er weniger als unterhaltende Spielerei, sondern mehr methodisch betrieben wurde. — Hinsichtlich der Erziehung zur Sittlichkeit weicht Salzmann wesentlich von Basedow ab; während dieser bis zum 12. Jahre unbedingten Gehorsam fordert, verwirft jener denselben mit Rousseau von Anfang; beide erwarten zu viel von der eigenen Willenskraft des Kindes. Wenn Salzmann verlangt, daß das Kind das Gute nicht der Belohnung und Strafe wegen, sondern aus freiem Willen thue, so giebt er ganz richtig das Ziel der Erziehung an; wenn er aber alle Gebote und Verbote als moralische Gängelbänder verwirft und nur durch Belehrungen, Ermahnungen und Erinnerungen auf den Willen einwirken will, so daß dieser zwar beeinflußt, aber in seiner freien Entschließung nicht beengt wird, so stellt er das Ziel an den Anfang der Erziehung und überschätzt die Wirkung der richtigen Einsicht. Das Kind muß erst an das Gute gewöhnt werden, auch wenn es von der Notwendigkeit noch nicht überzeugt ist; der auf Autorität und Liebe gegründete Gehorsam bildet die notwendige Grundlage der Sittlichkeit. Je reifer das Kind wird, je mehr sich der Verstand entwickelt, desto mehr wird die freie Entschließung mit der Einsicht zur Geltung kommen und die sittliche Selbständigkeit wachsen; solange das Kind aber das Wahre und Gute noch nicht einzusehen und die Folgen noch nicht zu erkennen vermag und überhaupt es ihm an einer gewissen, von einem geschlossenen Gedankenkreis unterstützten Willensstärke fehlt, ist es sittlich unfrei und unselbständig. In seiner Ansicht über die Erziehung zur Sittlichkeit, sowie über Belehrungen und Strafen schließt sich Salzmann an Rousseau und Basedow an und tritt in grellen Gegensatz zur überharten Zucht der alten Schule, die nur auf Furcht gegründet war und nichts nach der Lust und Neigung der Kinder fragte, wobei man sich nicht selten vergriff und in manchen Stücken ins entgegengesetzte Extrem verfiel. Dasselbe war auch bei den Belohnungen der Fall. Die Meritentafeln hatten ihre Geburtsstätte im Philanthropin zu Dessau und waren auf den im Menschen sich entwickelnden Ehrtrieb und die Ehrliebe berechnet. Diese sind als natürliche Entwicklungsprodukte des menschlichen Geisteslebens zu pflegen und stehen zu mancher Tugend in ursächlicher Beziehung; aber es ist doch dabei auch die größte Vorsicht geboten, damit sie nicht zum Motiv der Sittlichkeit werden, sondern immer nur eine Stütze derselben bleiben.

Denn wenn die durch äußere Auszeichnungen hervorgerufene Ehrliebe an die Stelle des unmittelbaren Interesses, welches durch die Handlung erregt werden soll, tritt, so wird die Handlung zum Mittel zur Erreichung des Zwecks gemacht, nämlich zur Erlangung einer Auszeichnung, und Ehrfurcht, Eitelkeit, Eigennutz und Selbstüberschätzung werden großgezogen.

11. Campe (1745—1818) war nach Vollendung seiner theologischen Studien, bei denen sich der Einfluß der Wolffschen Philosophie und des englischen Deismus bemerkbar machte, in der Familie von Humboldt Hauslehrer gewesen und hatte als solcher die Erziehung Wilhelms und Alexanders von Humboldt geleitet. Unterdessen hatte er Rousseaus „Emil" gelesen und war zu Basedow in Beziehung getreten; 1776 trat er mit dem Titel „Edukationsrat" in das Lehrerkollegium des Dessauer Philanthropins ein und übernahm noch in demselben Jahre die Leitung des Instituts. Aber die Zustände an dem Institut konnten eine so tiefsinnige Natur, wie Campe es war, unmöglich auf die Dauer befriedigen, zumal Reibereien mit Basedow nicht zu vermeiden waren; nach Jahresfrist verließ daher Campe seine Stelle und ging nach Hamburg, wo er Privaterzieher wurde und sich mit der Herausgabe und Bearbeitung von pädagogischen Schriften und des „Robinson", einer Nachbildung von Defoes Robinson, beschäftigte; Rousseaus „Emil" und Basedows Schriften gaben ihm neben seinen eigenen Erfahrungen als Erzieher und Lehrer hierzu den Stoff. Da er mit Rousseau und den Philanthropen die Rückkehr zu einer naturgemäßen Erziehung als die dringendste Forderung der Zeit ansah, so mußte ihm Robinsons Zustand als derjenige erscheinen, in welchem man am besten alle Entwicklungsstufen der Bildung verfolgen könne. Seine Schrift sollte eine belehrende, unterhaltende und erziehende Jugendschrift sein; sie war zum Erzählen bestimmt, daher gab er ihr eine dialogische Form, welche in seiner Zeit üblich war, die aber das Buch heute fast ungenießbar macht. Da in ihr der Geist der Aufklärung auch in religiöser Hinsicht zur Geltung kam, so wurde sie natürlich bald von der Orthodoxie lebhaft bekämpft. 1783 zog sich Campe, nachdem er den „Teophron" oder „Der erfahrene Ratgeber für die unerfahrene Jugend" herausgegeben hatte, auf ein Hofgut im Holsteinischen zurück und begann hier in Verbindung mit einer Reihe von Gelehrten und Schulmännern die Bearbeitung und Herausgabe der „Allgemeinen Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens", welches Werk in 16 Bänden erschien; in diesem Werke sollte aus der massenhaft angewachsenen pädagogischen Litteratur das Brauchbare an Ansichten und Ratschlägen herausgehoben werden, um daraus ein Erziehungssystem zu gestalten. 1787 übernahm Campe in Braunschweig eine Druckerei mit Buchhandlung, beendete hier das Revisionswerk, schrieb noch andere Erziehungsschriften und plante die Herausgabe einer

„Schul-Encyklopädie" die alle Schriften vom ABC-Buch bis zu den klassischen Werken der Alten umfassen sollte; allein die Orthodoxie bekämpfte ihn als „Nichtrechtgläubigen" so sehr, daß das Unternehmen nicht zu stande kam. Nun beschäftigte sich Campe bis an sein Lebensende hauptsächlich mit sprachlichen Studien, als deren Frucht das „Wörterbuch zur Verdeutschung" (1801) und das „Wörterbuch der deutschen Sprache" (1808) zu verzeichnen sind.

Wie Campes Weltanschauung in der Aufklärung, in der Popularphilosophie, dem Deismus und Rationalismus seiner Zeit wurzelt, so ist seine pädagogische Anschauung im Philanthropinismus begründet; diesem und seinen Fundamenten Locke und Rousseau verdankt er die Anregungen zum pädagogischen Leben und Streben, das ihn dann auch auf von ihnen unabhängige und selbständige Pfade führte, wie aus seinen selbständigen Arbeiten und aus den Anmerkungen zu den pädagogischen Schriften Lockes, Rousseaus u. a. im Revisionswerk zu ersehen ist. — Naturgemäßheit und Nützlichkeit sind die Grundprinzipien seiner Pädagogik; aber sein vielseitiger und tiefangelegter, dabei ruhiger und überlegender Geist bewahrte ihn vor vielen Einseitigkeiten, in welche andere Philanthropen verfielen. In Bezug auf die Natur des Menschen huldigt er weder den Ansichten der Orthodoxie noch denen des Naturalismus; nach seiner Ansicht ist das Kind bei der Geburt weder gut noch bös, es ist neutral. Großen Einfluß schreibt er der Vererbung und dem Beispiel seitens der Eltern zu; der Eheschließung und dem häuslichen Leben soll daher besondere Aufmerksamkeit gewidmet werden. Hinsichtlich seiner psychologischen Ansichten stand er ganz auf dem Boden der Wolff-Leibnizschen Psychologie mit ihrem Seelenvermögen, welche bis zu Herbart die herrschende war. Die „rohe Masse des neugeborenen Menschen" soll langsam reifen; das ist der Weg der Natur, die außerdem in ihrem ungestörten Verlaufe alle Kräfte des Menschen gleichmäßig entwickelt. Die menschliche Glückseligkeit muß mit der Entwicklung aller Kräfte wachsen; denn je mehr Kräfte und je mehr diese alle im Ebenmaß erzogen werden, desto mehr wird der Mensch befähigt, sein Dasein freundlich zu gestalten und glücklich zu werden, was der Endzweck unseres Daseins auf Erden ist. Die Natur aber fordert für die Entwicklung des Menschen angemessene Wohnung, reine Luft, Bewegung, entsprechende Ruhe, Aufheiterung der Seele, sinnliche Anschauung, Erregung von Empfindungen, Umgang mit seinesgleichen und darin Bethätigung seiner Triebe; demgemäß muß auch die Erziehung bestellt sein. Man steige bei der Erziehung langsam aufwärts und entwickle erst die niederen (sinnlichen) und dann die höheren (geistigen) Kräfte; nie aber dürfen die Seelenkräfte die Körperkräfte des Kindes überragen. Man knüpfe bei allen Erkenntnissen an Bekanntes an und gehe immer stufenweise vorwärts; insbesondere sei man anschaulich, denn nicht Worte soll das Kind haben, sondern Dinge.

Jede unnatürliche Frühreife ist zu vermeiden; das Certieren, die Meritentafel u. a. billigt er auch nicht. Denn die Ehrbegierde kann zum Allergefährlichsten ausschlagen, darum darf sie nicht zur Ausbildung des Körpers benutzt werden; aber das Kind soll auch dabei schon Unterricht erhalten, aber nicht aus Büchern, denn das Buch der Natur ist besser als jede Kinderschrift. Die Zahl der Lehrgegenstände beschränke man soviel als möglich, damit eine Vertiefung in sie möglich ist. — Besondere Aufmerksamkeit hat Campe dem ersten Leseunterricht gewidmet, den er wenigstens vor dem 6. oder 7. Lebensjahre nicht beginnen lassen will; der Sach- und Anschauungsunterricht in der freien Natur soll vielmehr in den ersten Schuljahren im Vordergrund stehen. In einer besonderen Schrift giebt Campe eine „Beschreibung einer erleichterten und angenehmen Methode, die Kinder lesen zu lehren"; er gab auch ein Buchstabier- und Silbenspiel in 26 Karten für diesen Zweck heraus. — Der Geographieunterricht soll sich auch an die Natur, an die Heimat anschließen; aber auch weiterhin soll er spielend betrieben werden, für welchen Zweck Campe sein „Geographisches Kartenspiel" erfand, das aber als Spielerei keinen besonderen pädagogischen Wert hat. — Auch dem „ersten Unterricht in der Religion" widmete Campe eine Schrift; Religion ist ihm die Liebe zu Gott und das Bestreben, um seinetwillen Gutes zu thun, daher muß der Unterricht in der Religion von dem Liebesverhältnis zwischen Eltern und Kind ausgehen und von diesem zur Menschen- und Gottesliebe hinführen; Gott aber sollen die Kinder aus der lebendigen Natur kennen lernen. Dieser Vorbereitungsunterricht fällt zwischen das 7. und 10. Lebensjahr und soll sich nicht an feste Stunden, sondern an geeignete Momente binden; wie man dabei zu verfahren hat, zeigt Campe in der Schrift: „Versuch einer leichten Entwicklung der ersten Religionsbegriffe in sechs Gesprächen zwischen einer Mutter und ihrer Tochter". Nur ein aufgeklärtes, thätig-sittliches Christentum kann nach Campes Ansicht die Menschen bessern und die Erziehung wirksam befruchten; daher muß sich der Religionsunterricht sowohl an den Verstand als ans Gemüt wenden. Der von Campe verfaßte „Versuch eines Leitfadens beim geistlichen Religionsunterricht" ist ganz rationalistisch. — Um den Unterricht in der Geschichte hat sich Campe durch sein „Historisches Bilderbüchlein" und die „Allgemeine Weltgeschichte in Bildern" verdient gemacht; wie man aus diesen Werken sieht, wünscht er statt trockner Daten lebensvolle Bilder für die Jugend; doch sind die Verse, in denen er die Geschichte vorträgt, oft geradezu banal. — Das Lernen soll dem Kinde als Lust und nicht als Zwang erscheinen; das Gemüt soll fröhlich erhalten und das Kind mehr durch Vernunft als mit Gewalt regiert werden. „Jede Belohnung soll das Gute an sich in dem Kinde befördern, jede Strafe ihm das Böse verabscheuungswürdiger machen, beide aber sollen auf eine Besserung im ganzen

abzielen"; jede Belohnung soll daher wie eine Folge des Guten an und für sich, jede Strafe als eine natürliche Konsequenz des Bösen an sich selbst wenigstens erscheinen, wo sie es nicht wirklich sein kann. Doch verwirft Campe die natürliche Strafe Rousseaus, weil die Folgen zu fern liegen, um von dem Kinde erkannt zu werden; dies gilt sowohl für die körperliche, als für die geistige und sittliche Bildung. Die ersten zwölf Jahre des Kindeslebens sollen hauptsächlich der Triebfeder sittlicher Bestrebungen nutzbar gemacht werden; wohl soll das Kind lernen, was Ehre ist und wie es dieselbe durch schlimme Handlungen verscherzt, aber nie darf sie statt eines Mittels Zweck werden.

Ein einheitliches Erziehungssystem hat Campe nicht entworfen; Abhärtung, Aufklärung, gesunder Menschenverstand, Berufstüchtigkeit, nützliche Kenntnisse und Fertigkeiten, Lebensklugheit und Rechtschaffenheit sind für ihn Ziele der Erziehung, welche alle hinführen zum obersten Ziel, zur Glückseligkeit; davon sind alle seine Werke, sein Thun und Streben beherrscht. Er ist mit seinen Licht- und Schattenseiten, seinen Vorzügen und Mängeln ein Kind seiner Zeit; er hat an der Ausbildung einer naturgemäßen Erziehung durch Lehre und That kräftig mitgearbeitet, hat Locke und Rousseau durch Übersetzungen (in seinem Revisionswerk) der Lehrerwelt und die Erziehungsgegenstände in entsprechender Form dem großen Publikum zugänglich gemacht, die Methoden verbessert, die Schulzucht gemildert und das Interesse für eine naturgemäße Erziehung geweckt und gepflegt. Als Jugend- und Volksschriftsteller (Robinson, Reisebeschreibungen, Entdeckung von Amerika) hat er sich bis ins neunzehnte Jahrhundert hinein großer Beliebtheit erfreut; die Absicht, aufzuklären und nützlich und sittlich zu belehren, tritt auch in diesen Schriften gemäß dem Bedürfnisse der Zeit aufdringlich hervor.

12. Trapp (1745—1818) trat nach neunjähriger Thätigkeit als Lehrer am Gymnasium zu Altona 1778 als Lehrer in das Dessauer Philanthropin ein; er hatte sich vorher mit den Bestrebungen des Philanthropinismus genau bekannt gemacht, sich auf seine Seite gestellt und in einer Schrift: „Von der Beförderuug der wirksamen Erkenntnis" die bestehenden Schulverhältnisse einer scharfen Kritik unterzogen. In derselben hob er hervor, „daß bloße Wörterkenntnisse in den Schulen eingesammelt werden, die auf das künftige Leben keinen Einfluß ausüben, daß alle zu einer schädlichen Vielwisserei erzogen werden und doch am Ende nichts wissen, daß die Sprachen abgesondert von den Sachen gelernt werden, daß für den Körper nicht gehörig gesorgt wird, daß alle Kenntnisse ohne Selbstthätigkeit erworben, daß der Bürger und Kaufmann wie der Gelehrte erzogen und also der zukünftige Beruf gar nicht beachtet wird, daß keine Lehrerbildungsanstalten vorhanden sind, die Besoldung für die Lehrer ungenügend und keine Vorsorge für ihr Alter getroffen ist" u. s. w.

Schon nach Verlauf eines Jahres verließ indessen Trapp Dessau, da er vom Minister v. Zedlitz als Professor der Philosophie und Pädagogik nach Halle berufen wurde. Hier erschien 1780 sein „Versuch einer Pädagogik“, in welchem Buche er die philanthropische Pädagogik systematisch darzustellen versuchte; doch trägt das Buch durchaus nicht den Stempel eines streng systematischen Lehrbuchs; die Ausführungen sind bald knapp, bald, bei polemischen Auseinandersetzungen, sehr breit.

In dem ersten Hauptteil des „Versuchs der Pädagogik“ wird die Erziehung überhaupt, im zweiten die Erziehung im besonderen besprochen. „Erziehung ist Bildung des Menschen zur Glückseligkeit.“ Die Anlagen der menschlichen Natur sollen durch die Erziehung zu Vollkommenheiten entwickelt werden in intellektueller, ästhetisch gemütlicher, moralischer und physischer Beziehung; wir werden um desto glücklicher hier auf Erden und im Jenseits sein, „je ausgebildeter und vollkommener wir hier geworden sind“. Die Erziehung muß den Menschen nützlich und beliebt in der Gesellschaft machen; nützlich „durch solche Kenntnisse und Geschicklichkeiten, die allgemein gesucht und gebraucht werden,“ beliebt „durch Eigenschaften des Herzens und durch die Bereitwilligkeit, anderen nach unserem Vermögen nützlich zu werden;“ je mehr die Erziehung nach beiden Seiten leistet, „desto mehr muß die Summe der Glückseligkeit des Ganzen vermehrt werden.“ — „Die Erziehung muß als eine eigene Kunst von ihren eigenen Leuten getrieben werden;“ denn das Studium der menschlichen Natur, ohne deren Kenntnis nichts ausgerichtet werden kann, „ist zur Zeit noch das schwerste unter allen, teils wegen der Beschaffenheit derselben, teils weil noch so wenig davon vorgearbeitet ist, und teils weil aus Mangel einer Experimental-Psychologie so wenig darin gethan werden kann.“ Niemand hat aber an der Erziehung ein größeres Interesse als der Staat; „denn sein Wohl und Wehe hängt im letzten Grunde von dem Stande der Jugenderziehung ab. Die Besorgung einer so wichtigen Staatsangelegenheit kann nicht das beiläufige Geschäft solcher Männer sein, die der Sache unkundig sind, sondern der Staat muß solche Männer dazu wählen, die das Erziehungswesen gehörig studiert haben und bloß für dasselbe leben.“ — Vor allen Dingen muß der Erzieher, der am Menschen arbeitet, die menschliche Natur kennen lernen; wir haben allerdings noch keine brauchbare Psychologie, noch „keine Experimental-Psychologie, sowie wir eine Experimental-Physik haben, daher können manche Zweifel in der Psychologie nicht so gut aufgelöst werden, als manche in der Naturlehre. Der Erzieher muß daher, wenn er etwas Ersprießliches leisten will, sich zur Anstellung von methodischen Beobachtungen entschließen, welche in Rubriken geordnet, gezählt, verglichen und kombiniert werden; er muß die psychischen Erscheinungen, Neigungen zum Spiel, Temperamentsäußerungen, Aufmerksamkeit, Auffassungsgeschwindigkeit, Beweglichkeit u. s. w.

und auch die äußeren Verhältnisse, unter denen die Schulen arbeiten, beobachten und in der angegebenen Weise verarbeiten". — Es giebt in der Menschennatur einen Urtrieb, den Trieb zum Wohlsein, zur Glückseligkeit; ihm entstammen alle übrigen Triebe. In ihm liegt eingeschlossen der Trieb zur Selbsterhaltung, welcher die Menschen treibt, sich Empfindungen und Ideen zu verschaffen; daher sind die Kinder unruhig und drängen nach Bethätigung. Die Aufgabe der Erziehung besteht nun darin, nach Maßgabe der natürlichen Anlagen des Menschen „Triebe zu bestimmten Arten der angenehmen Empfindungen" zu schaffen; „die sinnlichen Empfindungen sind bei jungen Menschen und auch bei dem rohen Haufen der Erwachsenen die Vehikel der geistigen und moralischen." Die moralischen Eigenschaften sind die wertvollsten, ihnen stehen die geistigen am nächsten; „die sinnlichen verlieren ihren Wert für den Menschen, sowie er jener fähig wird." Es giebt eine Glückseligkeit einzelner Menschen, die teils von ihrer besonderen Anlage, teils von ihrer äußeren Lage abhängt und die man die besondere nennen kann; sie ist also hauptsächlich von der menschlichen Natur, von der Individualität bestimmt. Aber auch die Gesellschaft bestimmt die Glückseligkeit eines Menschen; „man muß daher nicht bloß darauf sehen, was aus dem Menschen vermöge seiner Natur werden kann, sondern ebensosehr darauf, was aus ihm in Rücksicht auf die Gesellschaft, wofür er bestimmt ist, werden muß." Daraus folgt, „daß man die Kräfte der zu erziehenden Jugend früh in diejenige Richtung setzen, an denjenigen Objekten und Handlungen sich üben lassen müsse, worin sie künftig kommen, an die sie sich künftig verwenden sollen; je gleichartiger und angemessener das, was wir thun sollen, mit unserer natürlichen oder erworbenen Disposition und mit der jedesmaligen besonderen Bestimmtheit derselben ist, desto lieber, leichter und besser thun wir's." Den Kindern aber ist es ein Bedürfnis, thätig zu sein; ruhelose Regsamkeit ist ein Zeichen ihrer Gesundheit. Um sie zu fesseln, bedarf es sinnlicher Gegenstände; sie ziehen die Sachen überall „den Zeichen der Sachen" vor; sie „sehen, hören, riechen, fühlen gern die Gegenstände, wovon man mit ihnen spricht." Daher ist es geboten, „den Kindern durch Vorzeigung wirklicher Gegenstände oder ihrer Abbildungen in Modellen, Gemälden und Kupferstichen soviel Ideen und so früh beizubringen, als nur immer möglich ist. Der Anfangspunkt einer jeden Ideenreihe zur Bildung des Menschen muß an etwas geheftet werden, das sinnlich ist und den Augen vorgestellt werden kann;" der Endpunkt einer jeden Ideenreihe muß ein Ergebnis des Denkens oder irgend einer gemeinnützigen Wissenschaft, „eine leitende Idee in den Verrichtungen des menschlichen Lebens, eine nützliche Erfindung, eine unentbehrliche moralische Wahrheit sein." Bei der Bethätigung muß aber auf Abwechselung gesehen werden; es giebt „Übergänge von einer Art der Beschäftigung zur anderen, die den

meisten Menschen entweder von Natur angenehm sind oder durch Erziehung leicht und angenehm gemacht werden können." Eng damit in Verbindung steht die Notwendigkeit, dem Menschen sichtbare, reizende, dem Maß seiner Kräfte angemessene Ziele zu setzen, denn darauf beruht wesentlich Lust, Leichtigkeit und Erfolg der Arbeit; man „setze nahe Ziele, zerschneide die längeren Wege und Entfernungen in mehrere Kürzen," sowohl beim Unterricht wie bei der moralischen Bildung. Alle Modifikationen, deren der Mensch durch die Erziehung fähig ist, lassen sich auf zwei Hauptgattungen zurückbringen, auf Wissen und Können; darum kann es streng genommen „nur zwei Hauptteile der Erziehung" geben, Unterricht und Bildung. — Der Zweck des Unterrichts geht auf „Vervollkommnung der Erkenntnis und des Erkenntnisvermögens hinaus; er hat es also „unmittelbar mit dem menschlichen Geiste zu thun", übt aber auch mittelbar Einfluß auf die Gesinnung aus und faßt auch „das Abrichten zu gewissen nützlichen mechanischen Fertigkeiten in sich". Da man aber auch an den Menschen „als Mitglied einer gesellschaftlichen Kette" denken muß, so folgt, daß sich der Unterricht zunächst darauf beschränken wird, ihn als Glied „der Gesellschaft überhaupt" zu behandeln und demzufolge „alle seine Fähigkeiten und Kräfte zu üben." Daher müssen alle lernen: 1. Mechanische Fertigkeiten (Lesen, Schreiben, Zeichnen, Übung in den vier Rechnungsarten u. s. w.); 2. Vernunft- und Verstandesübungen (Ursache und Wirkung, Zweck und Mittel u. s. w., Rechnen und Verstandesübung); 3. Was zur Bildung des Gemüts und der Gesinnung beiträgt (Religion, Moral, Geschichte); 4. Was zur Erhaltung der Gesundheit dient (Kenntnis des menschlichen Körpers und Diätetik); 5. Was zur Klugheit, zum äußeren Wohlverhalten, zum Umgang mit Menschen und zur Erwerbung und Erhaltung des äußeren Glücks dient (Kenntnis der Landesgesetze, der Klugheits- und Höflichkeitsregeln im Umgang, der Natur- und Kunstprodukte des Landes u. s. w., also Teile der Geschichte und Geographie). — Es ist nicht nötig aber zweckmäßig, den Unterricht mit dem Lesenlernen zu beginnen; denn man gewinnt damit ein wichtiges Beschäftigungsmittel, welches die Jugend gewöhnt, „sich an der idealen Gegenwart und an dem idealen Genuß der Gegenstände zu begnügen". Beim Buchstabieren soll man sich nicht lange aufhalten, denn es nützt nicht viel; selbst die Orthographie gewinnt nichts dabei, denn sie ist „mehr durch die Augen, als durch die Ohren, mehr durch Übung im Schreiben, als durch Vorsagen zu erlernen." Am besten dürfte es auch hier sein, „vom Ganzen zu den Teilen fortzugehen, d. h. den Kindern erst die Bilder ganzer Wörter einzuprägen, die sie an den Gegenständen zu lernen hätten, und dann die einzelnen Lautzeichen zu lernen; vorteilhaft wäre es, das Schreibenlernen gleich von Anfang an mit dem Lesenlernen zu verbinden." — Außer der Pflege des Lesens ist dem Erzählen große Sorgfalt zu-

zuwenden, da die Jugend „sich und ihre Kenntnisse mitteilen lernen muß“; langsames Erzählen lehrt auf die Wahl des Ausdruckes achten. Bei den Stilübungen liegt die Gefahr nahe, einen Inhalt zu wählen, welcher, der Jugend uninteressant und fremd ist, ihre Kräfte übersteigt und Verdruß erzeugt; am besten beginnt man mit Beschreibungen der einfachsten Dinge, „um zu immer zusammengesetzteren in den Reihen der Natur und Kunst vorzugehen;“ von da schreitet man zu Erzählungen u. s. w. fort. Regel muß sein, „daß die Jugend den Stoff dazu nicht erst schaffen und suchen dürfe, sondern ihn vorrätig finde und nahe bei der Hand habe;“ nur auf diesem Wege lassen sich die gewöhnlichen Schwierigkeiten vermeiden. Erst nach solchen Vorbereitungen kann man zu Versuchen eigener Erfindung übergehen, zu Dialogen, Fabeln, Briefen u. s. w. Diese Arbeiten dürfen aber nicht als Hausaufgaben von der Jugend gefertigt werden, denn sie werden schlecht; „man muß in den Lehrstunden mit der Jugend arbeiten,“ denn da kann man die Fehler verhüten. — Im Sprachunterricht muß man die Worte von den Wörtern unterscheiden; die ersteren drücken die durch die letzteren dargestellten Gedanken aus und sind daher ein vorzüglicher Bestandteil alles Schulunterrichts, während die letzteren keinen wesentlichen Beitrag zur Geistesbildung liefern. Sacherklärungen, wie sie sich an zweckmäßig gewählte Lektüre anschließen, können daher alle sprachlichen Belehrungen ersetzen; sie fördern das Verständnis, erweitern den Gedankenkreis, vermehren den Sprachschatz und folgen dabei ganz dem Gange der natürlichen Spracherlernung. Wiederholen, Üben, Gewöhnen dagegen sind die von der Natur an die Hand gegebenen Mittel der Sprachbildung; sie reichen bei geschickter Verwendung vollständig aus. „Man braucht sich nur um die Sachen zu bekümmern, so giebt es sich mit der Sprache größtenteils und in der Hauptsache von selbst.“ Es ist daher verkehrt, das Sprachstudium zur Grundlage aller Studien zu machen, mit dem Studium der Wörter anzufangen, statt mit den Sachen zu beginnen; nur der Mensch, der reiche Schatz der menschlichen Interessen, und anderseits „die Produkte der Natur und Kunst oder die Sinnenwelt überhaupt sind als Objekte geeignet, an ihnen die Empfindungen des Guten, Wahren und Schönen zu erzeugen.“ Da die menschliche Seele vom Besonderen zum Allgemeinen geht, so muß „der grammatische Unterricht in den unteren Klassen unsystematisch sein,“ d. h. in der Hauptsache in grammatischen Übungen bestehen, denen sich die Regeln gelegentlich anschließen. „Aus diesen nach und nach gesammelten Regeln erwächst mit der Zeit ein kleines System der Grammatik, das weder zu viel noch zu wenig enthält.“ Da unter allen lebenden Sprachen die französische „wegen der Allgemeinheit ihres Gebrauchs und Nutzens“ obenan steht, so sollte beim fremdsprachlichen Unterricht mit ihr der Anfang gemacht werden; daran sollte aber unter allen Umständen festgehalten werden, daß erst „der

gehörige Unterricht in der Muttersprache und in den Sachkenntnissen vorausgegangen sei". Überhaupt muß der Schwerpunkt beim Sprachstudium in der Muttersprache liegen; „jede Nation, also auch die unsere, scheint doch wohl in ihrer eigenen Sprache alle die Schätze des Wissens, der Weisheit und des Schöndenkens heben, vermehren und aufbewahren zu können, welche zu ihrer Aufklärung und Veredlung erforderlich sind." — Im Geschichtsunterricht sollte man „mit der neuesten und gegenwärtigen Geschichte anfangen und zu dem Ende Zeitungen in den Schulen lesen und von diesen Gelegenheit nehmen, die vorhergegangenen Merkwürdigkeiten der verschiedenen Länder zu erzählen;" da für diesen Unterricht gerade die Beschaffung geeigneter Anschauungsmittel sehr nötig ist, so könnte „Nützlicheres gar nicht gethan werden, als die ganze Historie von Adam an bis jetzt malen und in Kupfer stechen zu lassen," auch Tabellen und Landkarten sind wesentliche Förderungsmittel des historischen Unterrichts. Der Schüler soll sich aber der Geschichte gegenüber nicht bloß glaubend verhalten, sondern er soll mit eigenen Augen sehen, selbst urteilen. — Mit dem Rechenunterricht müßte viel früher begonnen werden, auch widerstreitet es allen psychologischen Gesetzen, mit den vier Spezies in unbenannten Zahlen anzufangen; um den Kindern zu deutlichen Begriffen zu verhelfen, muß man naheliegende Anschauungsmittel benützen, Nüsse, Kirschensteine u. dgl. Daran übt man Addieren und Subtrahieren; auch die Brüche können nur durch Anschauen verständlich gemacht werden. — Zeichnen muß mit dem Lesen und Schreiben zugleich angefangen werden, wenn es nicht etwa gar vorauszuschicken ist. Es kann beim Lesen- und Schreibenlernen als ein Hilfsmittel gebraucht werden; „das Kind zeichnet eine Figur, und der Lehrer schreibt den Namen darunter oder umgekehrt." — Hinsichtlich der religiösen Erziehung muß beachtet werden, daß „von Gott nicht gesprochen werden soll, bevor Zweck und Mittel, Ursache und Wirkung dergestalt begreiflich gemacht sind, daß die Kinder einsehen, alles, was sie sehen, muß einen Urheber haben". — Wenn es richtig ist, daß nichts so nötig ist, als „die Lust zum Lernen in den Kindern zu wecken," so folgt, daß alle methodischen Veranstaltungen sich in den Dienst dieses Strebens stellen müssen. Der Anfang und die Grundlage jedes Unterrichts ist das Sammeln von Ideen und Begriffen durch Wahrnehmen und Anschauen in der Natur und in den Werkstätten der Künstler und Handwerker; Originale gehen dabei vor Nachbildungen und „ein ausgestopfter Löwe ist besser als ein in Kupfer gestochener." Der Ideensammlung dient auch das Erzählen, welches im Jugendunterricht nicht sorgfältig genug gepflegt werden kann; auch Märchen darf man den Kindern erzählen, denn sie entsprechen der Kindesnatur. Dem Sammeln folgt das Ordnen; denn die Mannigfaltigkeit der erworbenen Kenntnisse fordert eine Scheidung in verschiedene Zweige, Abteilungen und

Unterabteilungen. So wächst in den Köpfen der Kinder allmählich „der Baum der Erkenntnis“; man lernt prüfen, vergleichen, unterscheiden und entdeckt Regeln. „Dies ist der eigentliche Weg, denken zu lehren und Selbstdenker zu bilden; die Beispiele müssen vor den Regeln hergehen und so lange vorhergehen, bis sich die Regel selbst daraus entwickelt, bis sie von dem Schüler gefühlt wird.“ Auch Gedächtnis und Phantasie gewinnen auf diesem Wege, denn die festeren Vorbedingungen erleichtern das Behalten, und die vielseitigen Verknüpfungen regen theoretisch und praktisch an. — Der Lehrgang muß immer an das Gegenwärtige anknüpfen und von ihm ausgehen; in der Geschichte beginnt man mit der neuesten Zeit und führt rückwärts, „in der Geographie fängt man mit dem Fleck an, wo man mit den Kindern ist,“ und die Naturgeschichte erzählt zuerst von dem, „was uns das Nächste ist, entweder weil es unser Land hervorbringt oder weil es zu unseren täglichen Bedürfnissen gehört.“ Man hat daher auch mehr durch „Sehen, Hören und Sprechen zu unterrichten als durch Lesen; denn der sprechende Lehrer ist gegenwärtiger als der vorlesende oder als der Mann, der durch das Buch spricht.“ Um den Erfolg des Unterrichts zu sichern, müssen die einzelnen Unterrichtsgegenstände miteinander in Verbindung gesetzt werden; so daß z. B. die Geographie der Geschichte, die Geschichte der Geographie, die Sprachen den Sachen und die Sachen den Sprachen dienen. — Die Lehrform hat ihr Vorbild in der sokratischen Methode; ihr soll man, soweit es thunlich, folgen, denn sie hat es „mit der Kultur des gesunden Menschenverstandes zu thun.“ Indem sie nur anregt und nur so viel giebt, als durchaus nötig ist, steht sie der gewöhnlichen „Überlieferungsmethode“ gegenüber, nach welcher „der Lehrer aus seinem vollen Magazine immer in den leeren Kopf des Schülers hineinschüttet, unbekümmert, ob die Saat dem Boden angemessen, ob der Samenkörner auch nicht zu viel, ob auch gerade jetzt die rechte Säezeit sei.“ — In engster Beziehung zum Unterricht steht die sittliche Bildung (Zucht), welche sich hauptsächlich an den Willen wendet. Die Erziehung hat hier zunächst „gute Neigungen zu erwecken, zu unterhalten, zu verstärken, zu richten, einzuschränken, und böse Neigungen zu verhüten, zu schwächen, zu unterdrücken;“ diese Neigungen, welche wohl zu unterscheiden sind von der Lust und der Begierde, „sind an sich weder gut noch böse, sie werden erst eins von beiden durch ihren Gegenstand oder durch ihren Grad oder durch ihre Folgen.“ Pflicht und Tugend, zu welchen die Neigungen hinführen sollen, können nicht durch Zwang, sondern nur durch „Vorstellungen und Beispiele“ gelehrt werden; aber diese können nicht alles thun, daher können auch Belohnungen und Strafen nicht entbehrt werden. Beide sollen aus Gründen der Ideenassociation unmittelbar der Handlung folgen, derselben gemäß sein und sparsam zur Anwendung kommen; daher soll man, um selten strafen zu müssen, viel

verhüten, doch wird man kaum ohne körperliche Strafe ganz auskommen. Auch des Ehrtriebs kann die Erziehung nicht entbehren, denn er ist ein Trieb der Menschennatur; er verdient daher eine sorgfältige, aber auch vorsichtige Pflege und darf nur als Mittel zum Zweck, nicht als Zweck an und für sich angesehen werden. Die natürliche Freiheit der Jugend darf man bei der Bildung nur soweit einschränken, als höhere Zwecke es fordern; in der veredelten Form dieser Freiheit, in welcher sie Selbstmacht über sich ist, liegt des Menschen eigentümliche Würde und „der wesentlichste Teil seiner Glückseligkeit, weil er ihm durch nichts geraubt werden kann.“ Die wenigsten Menschen kommen aber auf diese Stufe der wahren Freiheit, „der größere Teil der Menschen ist nur soweit zu bringen, daß er mechanisch den Gang geht, den die Gesetze vorschreiben; daher muß die Erziehung hauptsächlich Gewöhnung zu diesem mechanischen Gange sein.“ Der Wille als die gesamte Disposition, von der die einzelnen Wollungen nur Ausflüsse sind, „entsteht nach und nach aus den einzelnen Wollungen des Menschen; gewisse lebhafte Ideen und Empfindungen,“ welche man als die Endpunkte ganzer Ideenreihen ansehen kann, werden zu „Beweggründen unseres Thuns und Lassens“. Die hieraus sich ergebenden Regeln beziehen sich auf die Anlegung der Ideenreihen und auf Beförderung des Übergangs zum Handeln; Lebhaftigkeit der bewegenden Endpunkte, Fertigkeit und Gewohnheit sind die nächsten Ziele. Daher kommt es, daß die Gewohnheit überall mächtiger ist, als die wenn auch noch so deutliche Einsicht und daß bei unseren Handlungen weniger Verstand und Vernunft mitreden, als „gewisse gewohnte Ideenreihen“, welche, einmal lebendig geworden, mechanisch zum Handeln führen. — Die Erziehung ist eine schwere und sehr wichtige Sache, da von ihr die Glückseligkeit des Menschen abhängt; daher ist „die Erziehung der zukünftigen Erzieher“ von der größten Wichtigkeit. Auch wenn die Schulen noch so gut eingerichtet wären und das Materielle des Schulunterrichts noch so sicher erworben würde, so müßte „das Formelle der Erziehungskunst besonders gelehrt werden“; denn so wenig man durch Einnehmen von wirksamen Arzneien schon zum Arzt wird, so wenig macht der Genuß eines rationellen Unterrichts jemanden zum Lehrer. Die Studien der künftigen Erzieher beziehen sich einmal auf das, was, und zum anderen darauf, wie sie die Jugend lehren sollen; sie müssen also einerseits gründlich in den Schulwissenschaften und Künsten, auch in der Philosophie, besonders aber über die menschliche Natur unterrichtet sein, andererseits aber ein System der Pädagogik und die pädagogischen Schriften von Aristoteles bis zu Locke, Basedow u. a. studieren. Das Formelle seines Faches aber kann der Lehrer nur „durch wirkliche Erziehung der Kinder lernen;“ daher muß ein Institut als Seminar für künftige Erzieher dienen. — Die Oberleitung der Schulen gehört dem Staat; er soll aber hinsichtlich

der Wahl der Schule und der Methoden Freiheit den Eltern und Lehrern gestatten; an der Leitung der Schulen soll auch der Lehrer thätigen Anteil haben.

Trapps Pädagogik wurzelt im Philanthropinismus, und besonders sind seine Beziehungen zum Basedowschen Gedankenkreis nicht zu leugnen; dennoch hat er in seinen Schriften seine pädagogische Selbständigkeit scharf zum Ausdruck gebracht, und sein System in dem ihm eigenen nüchternen und ruhigen Ton, in der so abgeklärten und praktischen Form kann als der Niederschlag der zeitgenössischen pädagogischen Reformideen, gewissermaßen als der geklärte Philanthropinismus angesehen werden. Als „Versuch“ kleben ihm allerdings noch vielfache Mängel und Fehler an; es ist noch unfertig und entbehrt namentlich des streng logischen Aufbaus; dem stofflichen Reichtum entspricht nicht die Tiefe der Begründung und die zwingende Macht der Überzeugung. Aber abgesehen von den meist zutreffenden methodischen Bemerkungen und den Ideen, an deren Verwirklichung noch hundert Jahre nach Trapps Aussprache gearbeitet worden ist, verdient das Bestreben, sich überall der psychologischen Voraussetzungen bewußt zu werden, sowie der, wenn auch nur schwache Versuch, die Individualpädagogik durch die Sozialpädagogik zu ergänzen und zu erweitern, besonders hervorgehoben zu werden. Die ethische Grundlage seiner Pädagogik, die im Eudämonismus wurzelt, und die psychologische Basis, welche ihren Stoff aus der Wolff-Leibnizschen Philosophie nimmt, haben natürlich späterhin mancherlei Modifikation erfahren, gemäß dem Fortschritt der Wissenschaften; immerhin enthalten sie schon wertvolle Bausteine für die philosophische Pädagogik. In der Didaktik verdienen die Betonung der sinnlichen Anschauung, in der Methodik die Reformvorschläge bezüglich des Sprachunterrichts besondere Beachtung; er hat nicht nur den psychologischen Aberglauben der dem Sprachstudium nachgerühmten formalen Verstandesschulung, sondern auch die Verkehrtheit und Haltlosigkeit der sprachlichen Lehrmethode erkannt und Vorschläge zur Reform gemacht. Auch hinsichtlich der Lehrerbildung hat Trapp den rechten Weg gezeigt, den man aber noch hundert Jahre nach ihm nicht betreten hat.

13. Das ganze philanthropische Erziehungssystem beruht auf drei Hauptprinzipien; 1. die Erziehung muß eine nationale und von jeder Kirche unabhängige sein; 2. sie muß das fürs Leben Nützliche berücksichtigen und 3. eine auf sinnlicher Anschauung beruhende und das Leben angenehm machende Lehrmethode darbieten. — Mit dem Prinzip der nationalen Erziehung trat der Philanthropinismus in schroffen Gegensatz zu den Ansprüchen der Kirche, welche, wenn auch im Namen und unter dem Schutz und unter Benutzung der Macht des Staates die Schulen und damit in der Hauptsache die Erziehung der Jugend in der Hand hatte und der Erziehung einen

kirchlichen Charakter gab. Unter der Leitung der Kirche war das Lateinschulwesen in einen einseitigen Formalismus hineingeraten und hatte keinen nationalen Charakter annehmen können, die Volksschule aber war aus den ersten Stadien der Entwicklung nicht herausgekommen und hatte ebenfalls den Charakter einer Kirchenschule angenommen; das Bedürfnis einer Reform des öffentlichen Schulwesens machte sich immer mehr fühlbar. Sollte diese Reform von Erfolg sein, so mußte die Erziehung der Jugend der Kirche entrissen und dem Vertreter der allgemeinen Kultur, dem Staate, übertragen werden. — Die Kirchenschule baute ihre Pädagogik auf die Kirchenlehre auf; nach ihr kann der durch die Erbsünde verdorbene Mensch nur durch die Gnadenmittel der Kirche zur Seligkeit gelangen, daher suchte sie das Ziel der Erziehung im Jenseits und ließ die Forderungen des irdischen Lebens unberücksichtigt oder berücksichtigte sie nur nebenbei. Dieser Pädagogik trat der Philanthropinismus mit der Betonung des Nützlichkeitsprinzips entgegen, welches gerade das Gegenteil, die Vorbildung fürs irdische, diesseitige Leben in den Vordergrund stellte. Dabei beging der Philanthropinismus den Fehler, daß er in ein anderes Extrem verfiel, indem er infolge der ihm zu Grunde liegenden rationalistischen und eudämonistischen Philosophie zu sehr die Forderungen der Sinnlichkeit und des Verstandes und zu wenig diejenigen des Gemüts berücksichtigte; der Realismus trat demzufolge in seinem Unterricht zu sehr hervor, der Humanismus zu sehr zurück. So kam es auch, daß sie den Bildungswert der nationalen Geschichte und Litteratur nur ganz einseitig vom Standpunkte des Nützlichkeitsprinzips, als Mittel zur sittlichen, aber nicht zur nationalen und idealen Bildung auffaßten. — „Es giebt kein unfehlbares Rezept, welches man nur vertrauensvoll anzuwenden braucht, um einen Menschen zu erziehen," sagt ein französischer Pädagoge; die Philanthropen verfielen in diesen Irrtum, indem sie von der Unfehlbarkeit ihrer Methode überzeugt waren, da sie dieselbe auf eine psychologische Basis aufbauten. Die Folge davon war, daß das Buch an die Stelle der Lehrperson trat. Sie übersahen aber dabei, daß die Erziehung neben den allgemeinen Gesetzen der Menschennatur die individuelle Ausdrucksweise beim Einzelmenschen berücksichtigen muß, wenn sie von Erfolg begleitet sein soll; zu der allgemeinen Theorie der Pädagogik muß die Erfahrung des Lehrers bezüglich der zu erziehenden Individuen kommen. Mit Hilfe der auf sinnlicher Anschauung beruhenden Methode glaubten die Philanthropen dem Zögling alles spielend beibringen und so die abstrakte, geisttötende und trockene Methode der alten Schule beseitigen zu können. Die Methode darf es aber nie bei der sinnlichen Anschauung bewenden lassen, sie muß die auf dem Wege der sinnlichen Anschauung erworbenen Vorstellungen denkend verarbeiten und so zu Begriffen verwickeln; das ist mit Anstrengung verbunden, es ist kein Spiel mehr, es ist Arbeit. Nur durch

geistige Arbeit entsteht ein wahres Wissen — die reifen Früchte eines gediegenen Unterrichts; und hier haben die Philanthropen vielfach gefehlt. — So berechtigt die Hauptprinzipien der Philanthropen also an und für sich im allgemeinen waren, so drückten sie doch nicht das Ganze der Erziehung aus und mußten daher zu Einseitigkeiten führen. Diese Einseitigkeiten aber schadeten der neueren Pädagogik ungemein nnd boten, besonders wenn ihnen noch Lächerlichkeiten anhafteten, die besten Angriffspunkte für die Gegner, die natürlich auch das Gute an ihr damit in Mißkredit brachten. Dennoch ist der Einfluß der philanthropischen Pädagogik auf die Gestaltung des Schulwesens nicht zu unterschätzen; daß auch hier die Einzelheiten in der lächerlichsten Weise zu Tage treten, läßt sich bei dem damaligen Zustande der Lehrerbildung leicht erklären. Im höheren Schulwesen trat dem Realismus des Philanthropinismus der Neuhumanismus, welcher ebenfalls eine Frucht des Rationalismus war, entgegen und gab der Lateinschule neue Lebenskräfte. Auf das Volksschulwesen reichte der Einfluß nicht über das Ministerium v. Zedlitz hinaus; und auch ihm stellten sich fast unüberwindliche Hindernisse entgegen, — Teilnahmlosigkeit des Volkes, Widerstand von Adel und Geistlichkeit, Mangel an tüchtigen Lehrkräften.

14. Wie in der Zeit der Aufklärung die pädagogische Wissenschaft im allgemeinen besondere Förderung erfahren hat, so besonders auch die Methodik der einzelnen Lehrfächer. Es ist leicht begreiflich, daß die Aufklärung zunächst auf den Inhalt des Religionsunterrichtes einzuwirken suchte; neben die biblische Geschichte traten die moralischen Erzählungen als Veranschaulichungsstoff für die religiös-sittlichen Lehren; auch sollte die biblische Geschichte nicht mehr mit dem Bibelwort, sondern in freierer Weise erzählt werden. Der Katechismus aber wurde von allem gesäubert, was sich nicht vor dem Verstande als berechtigt aufweisen konnte; die sokratische Methode kam bei diesem Unterricht nun immer mehr in Anwendung. Für diese Form des Religionsunterrichts waren besonders die Schriften Basedows, Salzmanns und Rochows maßgebend; das Konfessionelle sollte immer mehr abgestreift und die natürlich-christliche Religion neben der Sittenlehre als Hauptsache hingestellt werden. Für den katholischen Religionsunterricht wurde der Sagansche Katechismus von Felbiger maßgebend; er will die christlichen Wahrheiten nicht bloß dem Gedächtnisse eingeprägt, sondern auch vom Verstande erfaßt haben, um durch sie den Willen geneigter zu machen.

Immer zahlreicher wurden die Schulmänner, welche in Wort und Schrift, durch Lesebüchlein u. dgl. im Leseunterricht für das Lautieren eintraten und die Methode desselben darlegten; die Fehler des Buchstabierens hatte man erkannt und die Buchstabiermethode an den Pranger gestellt, aber die Lehrer dieser Zeit hatten für eine bessere, psychologisch begründete Methode kein Verständnis und be-

hielten trotzdem das Buchstabieren bei. Daß sich auch die pädagogischen Führer in jener Zeit mit diesem Gegenstand beschäftigten, ist leicht begreiflich; Rousseau schiebt das Lesenlernen bis zum 12. Lebensjahr hinaus und legt daher keinen Wert auf die dabei dann zur Anwendung kommende Methode, Basedow dagegen will das Lesenlernen früh beginnen und sucht daher die Buchstabiermethode durch ein Aussprache-, Buchstaben- und Buchstabierspiel mit Zufügung von Belohnungen in Form von Backwerk u. dgl. zu erleichtern, — beide fanden also keine neue nnd bessere Lesemethode. Dagegen ging aus der Philanthropie ein Mann hervor, Olivier, der sich auf dem Gebiete des Leseunterrichts wirkliche Verdienste erworben hat; er hat nämlich seine Methode durch physiologische Forschungen über das Wesen der Sprache und den Mechanismus der Sprachorgane begründet. Er schickte dem Lesen Sprechübungen voraus, wobei durch Vor- und Nachsprachen die Kinder im scharfen Artikulieren und zugleich ihre Sprechorgane geübt werden; daran schlossen sich Übungen im Analysieren von Wörtern und Silben in Laute (Sprachtöne), die dann als Gegenstand des Gehörs und Wirkung der Sprachorgane mit ihren Zeichen (Buchstaben) als Gegenstände des Anschauens vorgeführt werden. Damit aber dem Schüler jeder Laut als Bestandteil eines Wortes erscheine, entwarf Olivier Lesetafeln mit Buchstaben und Kupferbildchen, auf denen z. B. neben b das Bild einer Taube stand; durch das Bild sollten die Kinder an den Buchstaben, das Zeichen für den ihnen bekannten Sprachlaut, erinnert werden. Nachdem die Schüler so das Lesen von Silben und Wörtern gelernt hatten, gab ihnen Olivier sein Buch in die Hand und ließ die Stücke lesen, die sie bereits auswendig wußten. Ein halbes Menschenalter hindurch hat sich Olivier abgemüht, eine bessere Lesemethode zu finden; allein er konnte mit seinen teuren Büchern, mit seinen wortreichen und breiten Darstellungen und gelehrten Untersuchungen bei den Lehrern seiner Zeit, die am Hungertuche nagten und nicht gern aus dem ausgetretenen Geleise herausgingen, nicht durchdringen, trotzdem er von namhaften Schulmännern seiner Zeit unterstützt wurde. Basedow wendet sich an die Sinnlichkeit des Menschen und wählt einen Lesestoff, der diese erregt; es wird z. B. gelesen: „Da sind bilder von guten sachen, kuchen u. s. w.," es sollen die Buchstaben aus Semmelteig gebacken und von den Schülern verzehrt werden. Rochow nahm statt des religiösen Stoffes solchen aus der Natur und moralischen Inhaltes; nicht der religiöse, sondern der sprachliche Zweck trat nun in den Vordergrund. Auch hinsichtlich der Bilder gingen mancherlei Wandlungen vor sich; ein Teil der Fibeln wollte durch das Bild den Laut der einzelnen und für sich allein stehenden Buchstaben dem Kinde leichter und fester einprägen (z. B. W = Wurm). Auch die grobe Weise, in welcher Samuel Heinicke in mehreren Schriften, besonders in der Schrift: „Metaphysik für Schulmeister und Plus-

macher 1785" gegen die Unnatur und Widersinnigkeit der Buchstabiermethode, die er eine „pudelnärrische Lehrart" u. dgl. nannte, und gegen die Schulmeister, welche aus Em e en es ze ha Mensch machen wollen (Plusmacher) zu Felde zog, konnte die unnatürliche Methode nicht beseitigen. Heinicke wies die Schädlichkeit dieser verkehrten Methode klar nach; er zeigte, daß dieselbe nicht bloß dem Lesen, sondern der ganzen Geistesbildung Hindernisse bereite. Aber er reißt nicht bloß nieder, er baut auch auf; in seiner Schrift: „Über alte und neue Lehrarten unter den Menschen" giebt er eine Anweisung, „das Lesen auf eine leichte Art in kurzer Zeit und ohne Buchstabieren zu lehren und zu lernen." Er sagt unter anderem: „Wenn ich euch raten soll, so lehrt eure Leseanfänger die Selbstlauter a, e, i, o, u als die Grundtöne der Sprache zuerst recht deutlich aussprechen, wenn sie eine reine und deutliche Aussprache im Lesen und Sprechen erlangen sollen"; sodann fordert er das Ausscheiden aller unnötigen Buchstaben für den Anfangsunterricht (c, q, v, x u. dl.). „Sobald ein Kind die Selbstlauter kennt, so lehre man es etliche Buchstaben im Alphabete, z. B. B, b, hierauf lasse man es in der Silbentabelle gleich silbieren, d. h. es muß zwei, drei oder mehr beisammen stehende Buchstaben, die man ihm als Silben vorsagt, nur einen Ton geben und sie zusammen nach- und aussprechen lernen, z. B. ab, eb, ib, ob, ub. Das Silbieren ist eine Vorübung zum Lesen; sobald das Kind Silben aussprechen kann, so gebe man ihm Wörter zu lesen. Diese Wörter aber müssen nicht mit Querstrichen, wie in den alten Abcbüchern gedruckt sein, denn diese Absonderungen der Silben machen dem Kinde, wenn es hernach in andern Büchern lesen soll, schon wieder etwas Neues und Unangenehmes zu schaffen; sein Auge ist an die Querstriche gewöhnt, und wenn diese mangeln, so muß es notwendig bei ungeteilten Wörtern stutzen und sich anders gewöhnen. Man gebe dem Kinde nie Sachen zu lesen, noch auswendig zu lernen, die seinem Verstande nicht angemessen sind; ehe die Kinder schon lesen können, kann der Lehrer schon über allerlei Dinge katechisieren." Die Verbindung des Schreibens mit dem Lesen, also die Schreiblesemethode, wurde in dieser Zeit schon empfohlen und war besonders auch schon von Comenius und Ratke gefördert und in dem Schulmethodus des Herzogs Ernst von Gotha, der zu den pädagogischen Lehren der genannten Pädagogen in engster Beziehung steht, gefordert worden. Sodann reden eine Anzahl Philanthropisten, wie Trapp u. a., der Schreiblesemethode das Wort; allein auch sie brachten sie nicht zur Einführung in die Volksschule, die Buchstabiermethode an der Hand der Druckschrift behielt die Oberherrschaft. Als Lesebuch waren neben der Fibel der Katechismus, die Bibel und das Gesangbuch in Gebrauch; das entsprach vollständig der Stellung, welche damals der Religionsunterricht in der Schule einnahm. Das erste Schullesebuch im heutigen Sinne des Wortes erhielt

die deutsche Schule erst im 18. Jahrhundert unter dem Einfluß der Aufklärung; erst in dieser Zeit regte der deutsche Geist wieder mächtig seine Schwingen und kam durch Gellert, Klopstock, Wieland, Lessing u. a. in deutscher Sprache zum Ausdruck. Als diese Neugestaltungen auf geistigem Gebiete begannen, fing man an zu begreifen, daß man vor allen Dingen auf die heranwachsende Jugend im Sinne des neuen Geisteslebens einwirken müsse. Rochow war es, der diesen Gedanken in seinem „Kinderfreund 1776" zum erstenmale zur Ausführung brachte; denn er kam bei seinen Bestrebungen auf dem Gebiete der Schulverbesserung zu der Einsicht, daß „ohne ein Lesebuch, das ergötzlich, belehrend und sprachrichtig zugleich ist, die Schulanstalt entweder gar nicht oder nicht so schnell gute Folge zeigen wird." „Ich habe durch dieses Buch," so sagt er in der Vorrede, „Übungen der Aufmerksamkeit, dadurch, daß, wenn ein Kind Laute liest, ein anderes außer der Reihe, und oft mitten in der Periode, zum Fortlesen aufgerufen wird; Sprachübungen, in deutlicheren und verständlicheren Ausdrücken; einen leichten Erzählungs- und Gesprächston und Vorbereitungen zur christlichen Tugend befördern wollen." Ein Zeitgenosse, Riemann, sagt in der „Beschreibung der v. Rochow'schen Lehrart in Volksschulen" über den Kinderfreund: „Als Lesebuch zuvörderst betrachtet, solle es durch seinen leicht faßlichen und angenehmen Inhalt (Erzählungen, Sprüche, Verse u. s. w.) den Kindern das Lesenlernen erleichtern, welches ihnen sonst offenbar durch die zur Leseübung gebrauchten Religionsbücher, worin die Sachen durchaus noch keinen Sinn und Wert für sie haben können, äußerst erschwert, ja wodurch ihnen zugleich eine Abneigung gegen diese Bücher selbst und eine gedankenlose Gleichgültigkeit dagegen beigebracht würde; als Lehrbuch aber, wozu es zugleich bestimmt sei, solle es ein Inbegriff aller gemeinnützigen Erkenntnisse und Belehrungen für ihr jetziges Alter sein und den Lehrer in den Stand setzen, die Kinder auf eine angenehme Art darüber zu unterrichten, wozu eben die Einkleidung in Erzählungen und Beispielen gewählt sei, um ihnen die Lehre dadurch zu versinnlichen," außerdem solle es die Sprachkenntnisse befördern, zum Religionsunterricht vorbereiten und zur Ausrottung des Aberglaubens, der Vorurteile und schädlicher Gewohnheiten beitragen. Die kleinen Geschichten des Kinderfreundes beziehen sich auf Verhältnisse und Vorkommnisse des ländlichen Lebens und sind in einfacher Sprache dargestellt; bei allen waltet die Absicht vor, die Denkkraft und den sittlichen Sinn, Gemüt und Einbildungskraft zu wecken und zu bilden, überhaupt zu belehren; da Rochow in der damaligen Litteratur keine für seinen Zweck passende Stoffe fand, so mußte er die Stücke selbst schreiben, und es ist ihm dies in der That teilweise recht gut gelungen. Das Buch fand lebhafte Anerkennung, und der Erfolg war ein beispielloser; es wurde in sehr großen Auflagen gedruckt und rasch, selbst auf öffentliche Kosten ein-

geführt; zahlreiche Nachdrucke und Bearbeitungen, sowie Übersetzungen ins Französische, Holländische, Dänische und andere Sprachen erschienen. — Nachdem durch Opitz die deutsche Sprache aus ihrer Erniedrigung erlöst und die Anregung zu einer Neugestaltung der deutschen Poesie gegeben wurde, und als Ratke und Comenius für die deutsche Sprache das Heimatsrecht in den Schulordnungen für die deutschen Schulen erkämpft hatten, da begann eine neue Entwicklungsperiode für die deutsche Sprachlehre; der Mann, welcher zunächst durch seine Befähigung und dann auch durch seine Stellung in die Lage kam, die Ratkesche Theorie durch die Weimarsche Schulordnung ins Praktische zu übersetzen, hat auch für den Schulgebrauch die erste deutsche Grammatik in deutscher Sprache geschrieben: „Deutsche ‖ Grammatica ‖ Zum newen Methodo | der Ju‖gend zum besten | zugerichtet (1618).“ Seine Ausführungen wie die seiner Nachfolger sind noch meist ungeschickt und pedantisch; aber sie erfüllen den Beruf der Zeit, die hochdeutsche Sprache, die das 16. Jahrhundert in der Hauptsache vollendet hatte, bis ins Einzelne hinein als Schriftsprache festzusetzen. Und wenn auch im 16. und 17. Jahrhundert der deutsche Sprachunterricht trotz der Schulordnungen in der Schule selbst noch wenig Beachtung und Förderung fand, so lag es doch gleichsam in der Luft, die deutsche Sprache in immer ausgedehnterem Maße zur Unterrichtssprache zu machen; und diese Ansicht fand um so leichter Verbreitung, da auch die Bedeutung der deutschen Sprache für die deutsche Bildung und Litteratur immer mehr erkannt wurde. Gottsched war es, der beide Bestrebungen und Erscheinungen besonders förderte; er setzte sie durch seine „Grundlegung ‖ einer ‖ Deutschen ‖ Sprachkunst, ‖ Nach den Mustern der besten Schriftsteller ‖ des vorigen und jetzigen Jahrhunderts ‖ abgefasset (1748)“ mit der zeitgenössischen Litteratur in Verbindung. Den ersten Versuch zu einer methodischen Vorführung und Einübung grammatischer Kenntnisse machte Basedow in dem Buch: „Neue ‖ Lehrart und Übung ‖ in der ‖ Regelmäßigkeit ‖ der ‖ Teutschen Sprache ‖ (1759)“; er fängt mit dem „Satze und dem darauf gegründeten Unterschiede der Wörter“ an, im Gegensatz zu der üblichen Weise, mit den Buchstaben zu beginnen, und nicht alles zu veranschaulichen. Später gab Basedow auch eine Art Anleitung zur Erteilung des deutschen Sprachunterrichts heraus, in welcher er betont, daß der grammatische Unterricht erst beginnen soll, wenn das Kind „durch Übung im Verstehn, Lesen, Reden und Schreiben zureichende Fertigkeit hat“, daß die Regeln durch mehrere Beispiele erläutert und Sätze analysiert und konstruiert werden sollen u. dgl. Immer zahlreicher wurden die deutschen Sprachlehren, Wörterbücher, Werke über die deutsche Rechtschreibung u. dgl., bis endlich Adelung durch seine „Deutsche Sprachlehre“ (1774) u. a. Werke den Ruhm aller seiner Vorgänger auf dem Gebiete der deutschen Grammatik, trotz aller seiner Irrtümer und Verkehrtheiten, weit

hinter sich ließ. Zu seinen Irrtümern gehörte vor allen Dingen seine gänzlich falsche Ansicht von der Entwicklung und dem Wesen der Sprache überhaupt und unserer neuhochdeutschen Schriftsprache im besonderen; sein Verdienst besteht in der Klarheit, mit welcher er die deutsche Sprachlehre und alles, was mit ihr zusammenhängt, zur Darstellung brachte. Das „allgemeine Grundgesetz der Deutschen Orthographie“ ist nach Adelung: „Schreib das Deutsche und was als Deutsch betrachtet wird mit den eingeführten Schriftzeichen, so wie Du sprichst, der allgemeinen besten Aussprache gemäß, mit Beobachtung der erweislichen nächsten Abstammung und, wo diese aufhört, des allgemeinen Gebrauchs“; als Ort der besten Aussprache sieht er das südliche Obersachsen an.

Die Rechenbücher des 17. und 18. Jahrhunderts bleiben alle in dem von Ad. Riese eingeschlagenen Geleise; ihre Tendenz geht allein auf die Darstellung der Operationen und auf Mitteilung handwerksmäßiger Kunstgriffe und Vorteile zur Befriedigung des praktischen Bedürfnisses. Der Fortschritt wurde nur darin gesucht, daß man neue Regeln erfand und zu erfinden suchte; denn sobald eine Aufgabe von der gewöhnlichen Form eines Regeldetri-Exempels abwich, mußte zu ihrer Auflösung ein neues Gesetzlein gesucht werden; und um nun den ganzen ungeheuren Ballast des Regelmerkens etwas zu stützen, versuchte man, die Regeln und Ansätze in „artige Reime“ und „vergnügliche und merkbare Verslein“ einzukleiden. Der bedeutendste Rechenschriftsteller des 18. Jahrhunderts ist Chr. Pescheck; er ist der Meister des Regelrechnens und seiner Ausartungen, und seine zahlreichen Rechenschriften haben eine weite Verbreitung gefunden. So war der ganze Rechenunterricht ein rein mechanisches Verfahren, bei dem eine Unsumme von Regeln vorgesetzt oder diktiert und auswendig gelernt und gewisse Kunstgriffe eingeübt wurden. Doch ließen sich in der ersten Hälfte des 18. Jahrhunderts einzelne Stimmen gegen diesen geistlosen Mechanismus und für eine geistbildende Weise des Rechenunterrichts vernehmen, besonders aber fordert Trapp in seinem „Versuch einer Pädagogik“ (1780) das Ausgehen vom Konkreten, von der Anschauung beim Rechnen, und Busse führt in seinen Rechenschriften die Zahlenanschauung durch Punkte (Zahlenbilder) u. dgl. ein. Rochow baute auf dieser Grundlage weiter und ließ in seinen Schulen das Rechnen als eine „vortreffliche Verstandesübung“ betreiben; es wird dabei anschaulich verfahren und besonders auch im Kopfe gerechnet. Das Rechnen erhält nun allmählich eine anschauliche Grundlage und praktische Richtung, der Lehrstoff wurde vereinfacht, und das Kopf- und Denkrechnen sorgfältig gepflegt. Auch Overberg kommt in seiner „Anweisung zum zweckmäßigen Schulunterricht“ (1793) diesen Forderungen nach. Allerdings blieb der Unterricht in der Schule infolge der mangelhaften Lehrerbildung noch lange Zeit hinter diesen Forderungen zurück.

Was den Unterricht in der Geographie anlangt, so hatte Comenius denselben nicht bloß für die Lateinschule, sondern auch für die Volksschule gefordert; die geographischen Grundbegriffe sollen schon durch die geschichtlichen Grundbegriffe vermittelt werden. In der Volksschule „soll ihnen das wichtigste aus der Weltkunde mitgeteilt werden"; dabei soll der analytische Gang eingehalten, vom Weltganzen ausgegangen, zu den Erdteilen, den hauptsächlichsten Reichen Europas und endlich zum deutschen Vaterland fortgeschritten werden. In den Schulen des Frankeschen Waisenhauses trat die Geographie als selbständiger Lehrgegenstand auf und erstreckte sich über alle damals bekannten Erdteile; am ausführlichsten aber befaßte man sich mit Deutschland und Palästina, „damit die Untergebenen in ihrem Vaterlande und in den biblischen Geschichten ungehindert fortkommen mögen." Obwohl nun Franke betonte, daß die Orte auf der Karte aufgesucht und die physikalische Beschaffenheit eines Landes besonders berücksichtigt werden sollte, so wurde doch in den höheren Schulen seiner Zeit der ganze geographische Unterricht mechanisch und als Gedächtnissache im Anschluß an „Joh. Hübners Kurtze Fragen aus der alten und neuen Geographie" erteilt, wobei es noch dazu von Unrichtigkeiten und Anekdoten wimmelte. Rousseau fordert für den geographischen Unterricht das Ausgehen von der Heimat; „die Stadt, in der das Kind wohnt, und das Landhaus seines Vaters werden die beiden ersten Punkte der Geographie sein; darauf folgen die Orte, die zwischen ihnen liegen, hierauf die Flüsse in der Nachbarschaft, endlich der Stand der Sonne und die Art sich zu orientieren." „Das Kind," sagt Rousseau weiter, „entwerfe sich selbst vor allem eine Karte; dieselbe sei sehr einfach und enthalte anfänglich nur zwei Gegenstände, diesen füge es nach und nach die übrigen hinzu, sowie es dieselben kennen und ihre Entfernung und Lage abschätzen lernt"; die Philanthropen schlossen sich diesem synthetischen Lehrgange an. Immer mehr trat aber in der wissenschaftlichen Geographie der physische Teil in den Vordergrund; selbst Spuren von der Rücksichtnahme auf den inneren Zusammenhang der einzelnen geographischen Objekte sind nicht zu verkennen. Betonung der Anschauung, Beginn des Unterrichts mit der Heimatkunde, fleißiger Gebrauch der Karte, und Berücksichtigung der physischen Verhältnisse, das sind Forderungen an den geographischen Unterricht, die immer mehr zur Geltung kommen.

Obwohl Luther und Melanchthon, wie auch Comenius den Wert der Geschichte für die Jugendbildung besonders hervorgehoben hatten, so blieben die von letzterem besonders erhobenen Forderungen bezüglich der Einführung des Geschichtsunterrichts unerfüllt; Franke kennt einen eigentlichen Geschichtsunterricht auch nur in den Lateinschulen, und auch hier kam es ihm vorzugsweise auf die Einprägung von Jahreszahlen und Namen an. 1672 erschien in Lüneburg die „Idea Histo-

rica" von Rektor Buno, in welchem das Merken historischer Namen und Zahlen durch Bilder erleichtert werden soll (z. B. um die Namen von Noahs Söhnen zu merken, ist der eine mit einer Semmel, der andere mit einem Hammer und der dritte sehr dick [fett] abgebildet); dieses Buch wurde in dem Pädagogium in Halle als Schulbuch gebraucht. 1676 erschien „Der kluge Hoff-Meister" von Christ. Weise, Rektor und als Dichter bekannt; in ihm ist dargestellt, wie der Geschichtsunterricht im Privatunterricht betrieben werden soll und zwar mit jüngeren Kindern. Er fordert darin, daß das Kind zunächst mit dem Boden, auf dem sich die Ereignisse zutragen, an der Hand der Karte bekannt gemacht werden sollen, sodann soll die Geschichte gelesen, eine Tabelle angelegt und die Zahlen untereinander verglichen werden, weiterhin sollen die Knaben veranlaßt werden, Teile aus der Geschichte frei zu erzählen. Hinsichtlich des Lehrstoffs legt er mehr Wert „auf die neuen als auf die alten Sachen", weil jene zur Gegenwart in näherer Beziehung stehen als diese. Neben dem Lesen soll der Lehrer aber auch Geschichte erzählen, und zwar soll dies in epischer Breite geschehen; er soll einzelne Ereignisse genauer ausführen. Einen bedeutenden Schritt vorwärts auf der Bahn zu einer naturgemäßen Methode im Geschichtsunterricht that Basedow, indem er die Entwicklung historischer Begriffe als Vorbedingung für einen gedeihlichen Geschichtsunterricht hinstellte und zur Vermittlung der Anschauung Bilder in Anspruch nahm; die Entwicklung der Begriffe kleidete er zum Teil in das Gewand einer erfundenen Erzählung. Salzmann ging noch einen Schritt weiter, indem er die Schüler durch Erzählungen aus der Geschichte der engeren Heimat mit den historischen Vorbegriffen vertraut machte. Der Philanthropist Barhdt schreibt dem Geschichtsunterricht einen höheren Wert zu; „nacheifernde Tugend, ernsten Abscheu vor den Lastern, Klugheit in Handlungen, reifes Urteil über den Menschen, Toleranz, wahre Philosophie, selbst die Religion, — alles giebt, lehret, erläutert die Geschichte. Der Lehrer erzählt alles dramatisch; er läßt die Personen gleichsam vor den Kindern handeln und reden, er malt ihnen Ort und Umstände vor die Augen, er zeigt ihnen wo möglich auf der Karte, wo es geschah, und auf Kupfern oder Gemälden, wie es geschah; kein wichtiger Umstand, der zur Aufklärung dient, darf übergangen werden; Veranlassungen, Folgen, Absichten werden anschauend gemacht; moralisches oder politisches Räsonnement muß ganz wegbleiben, dagegen müssen die Fakta so hingezeichnet werden, daß der Zögling von selbst überall das Räsonnement zu finden und zu fühlen genötigt wird, und der Lehrer erforscht nur am Ende jeder Lektion durch das sokratische Examen, ob seine Erzählung diese Wirkung geleistet habe." 1734 erschien die „Kinder-Historie" von Rektor Endesfelder für die Hand der Kinder; sie ist ihm eine Schule der Weisheit und eine Beispielsammlung zur Sittenlehre, sie

Bahrdt

stärket das Gedächtnis, schärfet den Verstand und bessert den menschlichen Willen. „Sollen die Kinder," so sagt Endesfelder, „die Historie mit Lust lernen, so können ihnen schöne Bilder, Kupferstiche und Münzen vorgeleget werden; gleichfalls schicken sich hierher die historischen Tafeln, die in Kupfer gestochen sind." Ein Hauptgewicht legt der Verfasser darauf, daß in seiner „Kinder-Historie" die Geschichte „frageweise traktiert" wird; allerdings ist seine katechetische Behandlung der Geschichte nach Inhalt und Form recht mangelhaft. Den Kindern Lust zu machen und Lehren der Moral zu veranschaulichen und einzuprägen, das war der Zweck des Geschichtsunterrichts bei Endesfelder; von einer Übersicht über die geschichtliche Entwicklung der Zustände Deutschlands ist natürlich keine Rede. Der Inhalt entspricht außerdem noch vollständig der herrschenden Vorliebe für Kuriositäten und Anekdoten, die oft mit biblischen Erzählungen zusammengestellt und als Veranschaulichung einer Lehre benutzt werden; z. B. Nero ließ jedes Haar, das seiner Frau Poppäa ausfiel, in Gold fassen, diese badete sich in Eselsmilch und hielt zu diesem Zwecke fünfhundert Eselinnen; die Pest und Hungersnot zur Zeit Ludwig des Bayern wird mit der Pest zur Zeit Davids u. s. w. zusammengestellt u. s. w. Obgleich Endesfelder in der Vorbemerkung zu seinem Buche sagt: „Solche Historien, die voller Zoten, Schandpossen und Narrentheidungen sind, soll man die Kinder weder hören noch lesen lassen; es ist eine Schande für uns Christen, daß so viele unflätige Historien zum Vorschein kommen u. s. w.," so erzählt er doch selbst in seiner „Kinder-Historie" von Buhlerei, Blutschande, Beischläferinnen u. dgl.; von Kaiser Claudius z. B. wird erzählt, er habe „ein garstiges Edikt ausgehen lassen," nach welchem „einem jeden vergönnt seyn sollte, die übrigen Winde aus seinem Leibe bey Gastereien gehen zu lassen." Der Historiker Schlözer schrieb ein für den Geschichtsunterricht bestimmtes Büchelchen: „Vorbereitung zur Weltgeschichte für Kinder" (1779), in dem, wie in seinen wissenschaftlichen Geschichtswerken, auf die Kulturentwicklung der Menschheit das Hauptgewicht gelegt wird; während der erste Teil durch den Nachweis der Veränderungen, welchen die Erde in Bezug auf Gestalt, Fruchtbarkeit, Bebauung, Pflanzen- und Tierleben ausgesetzt gewesen ist, sowie durch Belehrungen über die allmähliche Entwicklung der menschlichen Gesellschaft und über die verschiedenen Regierungsformen geschichtlichen Sinn und geschichtliche Begriffe entwickelt, enthält der zweite Teil die Urgeschichte von der Schöpfung bis zur Sintflut und die Anfänge menschlicher Kultur durch Erfindung mechanischer Künste, sowie Belehrung über die Arten geschichtlicher Überlieferung. Die Geschichte zu einer Beispielsammlung für die Sittenlehre herabzuwürdigen, kommt Schlözer nicht in den Sinn, jedoch sollen Lehren, die sich ohne künstliches Moralisieren aus der Geschichte ergeben, auch hervorgehoben werden; in erster Linie aber kommt es ihm auf das Er-

fassen der geschichtlichen Ideen an. Junker hat in seinem „Handbuch der gemeinnützigen Kenntnisse für Volksschulen" (1788) auch die Geschichte zur Darstellung gebracht und dabei besonders die vaterländische berücksichtigt; von dieser und zwar von der Gegenwart soll zur Vergangenheit und zu den übrigen Völkern fortgeschritten werden (regressiver Gang). Doch wurde Geschichtsunterricht eigentlich nur in Stadtschulen erteilt, und für diese der „Leitfaden zum Unterrichte in der allgemeinen Menschengeschichte für Bürgerschulen" von Dolz (1797) bestimmt; in demselben hat der Verfasser „nur solche Vorfälle und Einrichtungen aufgenommen, welche für junge Menschen, als Menschen und künftige Bürger des Staates, wichtig und interessant sein können. Dahin gehören vorzüglich die Begebenheiten, Einrichtungen und Anstalten, durch welche die sittliche und religiöse Bildung, der Kunstfleiß und Wohlstand der Menschen sichtbar befördert oder gehindert worden ist."

Auch bei der Entwicklung der Methodik des naturwissenschaftlichen Unterrichts machte sich der Einfluß des Comenius auf den Schulmethodus des Herzogs Ernst von Gotha geltend; denn die Naturkunde fand in dieser Schulordnung eine Stelle. Auch in allen Schulen der Frankeschen Stiftungen kam naturwissenschaftlicher Unterricht vor; im Anschluß an das Gemeinde-Land-Schulreglement von 1763 erschien ein „Lehrbüchlein zum Unterricht der Kinder auf dem Lande in allerhand nötigen und nützlichen Dingen" und ein gleiches für Stadtschulen, welches jedoch nur trockene Aufzählungen von Einteilungen enthält. Einen Anfang zur pädagogischen Behandlung des naturwissenschaftlichen Lehrstoffs machte Basedow im Anschluß an Comenius und Rousseau; Rousseau betonte namentlich, daß der Unterricht in der Physik mit den einfachsten Erfahrungen beginnen müsse und erst hierauf die Versuche folgen dürften. Basedow räumt nun in seinem „Elementarwerk" der Naturgeschichte wie der Naturlehre einen ziemlich großen Platz ein und giebt den Erörterungen Abbildungen bei. Aus diesen Abbildungen ergeben sich für den betrachtenden Schüler nicht bloß die äußeren Merkmale der Naturkörper, sondern auch mancherlei über ihre Lebensweise, Entstehungsart u. dgl.; die systematische Übersicht folgt erst nach der Betrachtung einer größeren Anzahl von Naturkörpern. Rochow nahm die Naturgeschichte und Naturlehre unter die gemeinnützigen Kenntnisse in seine Schulen auf und verband diesen Unterricht mit den Leseübungen; dem Lehrer empfahl er die Büschingsche Naturgeschichte, welche nach einer kurzen „allgemeinen Betrachtung über Dinge, welche auf dem Erdboden sind," insbesondere über den Menschen, die Einordnung „aller zusammengesetzten natürlichen Körper" in drei Naturreiche lehrt und dann zur Behandlung des Tierreiches, dann des Pflanzenreiches und endlich des Mineralreiches fortschreitet. Junkers „Handbuch der gemeinnützigen Kenntnisse für

Volksschulen" enthielt natürlich auch naturwissenschaftlichen Lehrstoff; dasselbe war bei Hoffmanns „Unterricht von natürlichen Dingen" der Fall; beide aber dienten einem Unterricht, der in mechanischer Einprägung von notizartigen Kenntnissen bestand.

3. Die Entwicklung des Schulwesens unter dem Einfluß der Aufklärung.

1. Die Aufklärungsphilosophie vertrat im allgemeinen die Ansicht, der Mensch habe die Bestimmung, glücklich zu sein und jeder, der die Fähigkeit dazu habe, habe die Pflicht, für die Herbeiführung des Menschenglücks zu wirken; die Aufklärung, die Bekämpfung des Aberglaubens sowie die Vermehrung der Kenntnisse und die Fähigkeiten zum Genuß des Lebens und zur Vermehrung des gemeinsamen Wohls der Menschen waren Mittel zur Erreichung dieses Ziels. Durch Bacos Realismus und Frankes Pietismus war der Boden in Deutschland für ihre Aufnahme zubereitet worden; denn der Realismus wollte auch durch Aufklärung auf dem Wege der Erfahrung durch Sinne und Verstand zur Erkenntnis der Wahrheit gelangen, und der Pietismus hatte darauf gedrungen, dem Menschen schon hier auf Erden einen Zustand der Glückseligkeit zu verschaffen. Ratich und Comenius einerseits und Franke anderseits hatten diese Bestrebungen auf das pädagogische Gebiet übertragen und in der Jugenderziehung zu verwirklichen gesucht; auch das öffentliche Schulwesen hatte davon einen fördernden Einfluß erfahren. So fand nicht bloß die Aufklärungsphilosophie, sondern auch das mit ihr eng und notwendig verbundene Bestreben nach einer Reform des Erziehungswesens in Deutschland einen günstigen Boden, wie es der Philanthropismus klar und deutlich zeigt. Allgemein war in dem gebildeten, von dem Geiste der Aufklärung ergriffenen Teile Deutschlands die Überzeugung verbreitet, daß die von ihm ersehnte Verbesserung der bestehenden Verhältnisse in Gesellschaft, Staat und Kirche nur durch eine Reform des Schulwesens zu erreichen sei. — Diese Überzeugung kam besonders in den von England nach Deutschland gekommenen „moralischen Wochenschriften" zum klaren Ausdruck. Diese Zeitschriften beschäftigten sich mit allen Fragen, welche das Volkswohl betrafen, vornehmlich auch mit Erziehungsfragen, in Form von Belehrungen, Erzählungen, Fabeln, Gedichten und Briefen. Sie waren vor allen Dingen bestrebt, die Deutschen zur Vernunft, Einfachheit und Mäßigkeit, zu rechtem Selbstgefühl und deutschem Wesen zu führen; die Erziehung des heranwachsenden Geschlechts galt ihnen aber als der Hauptpunkt der gesellschaftlichen Reformation. In erster Linie galt es, die Notwendigkeit und Wichtigkeit der Erziehung den Eltern ans Herz zu legen, hoffend, daß

auch die Obrigkeit bald den Erziehungsangelegenheiten die nötige Würdigung und Pflege zu teil werden lasse; nicht unverständige Dienstboten und lasterhafte Ammen dürfen die Erzieher des Kindes sein, sondern gewissenhafte und sorgsame Eltern. Für den Schulunterricht aber müssen die Lehrer tüchtig und sorgsam vorgebildet werden; dementsprechend müssen aber auch ihre Besoldung und ihre gesellschaftliche Stellung verbessert werden. Dann wird auch die Lehrart, die bisher nur im mechanischen Einbläuen unverstandener Worte bestand, eine andere werden, welche sich auf den Entwicklungsgang der Kindesseele gründet; diese gilt es daher vor allen Dingen zu erforschen und nach ihrer Eigenart zu behandeln. Dann wird das Lernen angenehm und die Zucht mild sein. In der Religion kommt es weniger auf Erfassen der dogmatischen Sätze, als auf Tiefe des Gefühls an; besonders muß die Moral wegen ihrer praktischen Bedeutung größere Berücksichtigung erfahren. Die Geographie muß anschaulicher und die Geschichte mehr im vaterländischen Sinne betrieben werden; zur Weckung des deutschen Sinnes muß besonders der Unterricht in der deutschen Sprache in der Schule mehr wie seither berücksichtigt werden. Für die körperliche Erziehung sind Leibesübungen nötig; besondere Beachtung verdient die Pflege des kindlichen Spiels. Die Schüler sollen auch in Handarbeiten geübt und mit der Bedeutung und den segensreichen Fortschritten von Handel und Industrie bekannt gemacht werden, vor allem darf auch die Bildung der Mädchen nicht vernachlässigt werden; sie sollen aber nicht bloß geistig gebildet, sondern auch in Handarbeiten, Kochen und Haushaltungskunde unterrichtet werden. In dieser Weise brachten die moralischen Wochenschriften die pädagogischen Fragen in Fluß; sie wiesen hin auf die Mängel der bisherigen Erziehung, regten den gebildeten Bürgerstand für eine Reform derselben an und machten Vorschläge für eine solche.

2. Ein glückliches Menschengeschlecht zu schaffen, sollte die Aufgabe der neuen Erziehung sein; dieses Bestreben verleiht dem Zeitalter der Aufklärung den Charakter der „Philanthropie" (Menschenfreundlichkeit) und macht es zu einem pädagogischen. „Die Glückseligkeit und Würde des Menschen besteht darin, daß er so viel Gutes thue und daß er so viel Großes und Schönes denke, als seine Fähigkeiten und die Umstände ihm erlauben; ihn hierzu anzuführen, ihn vorbereiten, seiner großen Bestimmung zu entsprechen, ihn lehren, ein Mensch zu sein, — dies heißt ihn erziehen, und dies ist die größte Wohlthat, welche der Mensch dem Menschen gewähren kann," so sprach der Schweizer Iselin, einer der edelsten und menschenfreundlichsten Schriftsteller des 18. Jahrhunderts. Und das pädagogische Interesse erwachte lebhafter denn je. „Es bläst der pädagogische Reformationsgeist anitzo in Deutschland aus allen vier Winden, und man kann nicht genug auf der Hut sein, wenn man sich Schritt

vor Schritt mit paradoxen und ungereimten Sätzen balgen muß, die man bald in Methodenbüchern, bald in Anweisungen, Einrichtungen, unvorgreiflichen Gedanken und Romanen uns zu überfallen ausschickt," so schrieb eine Prager Zeitung von 1772. Nicht langsame Reform, sondern schnelle Revolution sollte diese neue Erziehung ins Werk setzen; dazu gehörte nach Kants Ansicht „nichts weiter als nur eine Schule, die nach der echten Methode von Grund aus neu angeordnet, von aufgeklärten Männern nicht mit lohnsüchtigem, sondern mit edelmütigem Eifer bearbeitet würde." Diese Schule schuf Basedow im Dessauischen Philanthropin und Salzmann in Schnepfenthal; sie haben im richtigen Verständnis ihrer Zeit und voll aufrichtiger Liebe zur Menschheit den kühnen Plan einer pädagogischen Reform zu realisieren versucht und dadurch trotz aller Mängel, die ihren Schöpfungen anklebten, ihren Zeitgenossen und den nachkommenden Geschlechtern die fruchtbarste Anregung gegeben. — In allen Winkeln Deutschlands und den angrenzenden Ländern sah man nun Philanthropine entstehen, große und kleine; in den großen Städten konnte man Hausschilder sehen mit der Aufschrift: „Allhier ist ein Philanthropinum". In der Schweiz hatte schon 1761 Pfarrer Planta eine Anstalt zur Erziehung junger Leute zum „Christentum, zu dem politischen, ökonomischen, Militär- und Kaufmannsberufe" nach philanthropischen Grundsätzen gegründet, die der Gründer unabhängig von Basedow durch Erfahrung und Nachdenken gewonnen hatte. Hinsichtlich der Auswahl der Lehrfächer, der Lehrart und der Disziplin erinnert vieles an Franke und die Lateinschulen von Sturm, Neander und Trotzendorf; aber es macht sich auch schon deutlich der Einfluß von Locke und Rousseau bemerkbar. 1771 wurde diese Anstalt nach Marschlins verlegt und ging nach dem Tode Plantas (1772) in das alleinige Eigentum des Grafen Ulysses von Salis über, der sie in ein „Philanthropinum" verwandelte und auf Basedows Empfehlung Bahrdt zum Leiter der Anstalt berief, nachdem dieser einige Zeit in Dessau zugebracht hatte, um „Basedows Geist erst noch ganz über sich ausgießen zu lassen." Aber schon 1776 verließ Bahrdt Marschlins und errichtete ein neues Philanthropin in Heidesheim in der Pfalz, das jedoch schon nach zwei Jahren geschlossen werden mußte. Bahrdt war noch weniger wie Basedow der Mann, ein solches Werk auszuführen; er geriet noch mehr auf Abwege und Sonderlichkeiten wie der letztere, und niemals mag es einen unfähigeren Erzieher und schlechteren Verwalter gegeben haben als Bahrdt. — Besser wurde der Philanthropinismus in der Schweiz von dem Ratsschreiber Iselin in Zürich vertreten, der zu Ulysses von Salis in engster Beziehung stand. Er hatte sich eingehend mit dem Studium der Philosophie (Baco, Plato, Aristoteles, Leibniz, Wolff, Locke) und Pädagogik (Locke, Sulzer, Quintilian, Montaigne, Plutarch, Fénelon, Rousseau, Schulmethodus des Herzogs Ernst von

Gotha u. s. w.) beschäftigt, hatte durch Wort, Schrift und That für die Reform der Erziehung und des Unterrichts gewirkt, die bestehenden Verhältnisse einer scharfen Kritik unterzogen, Vorschläge zur Reform im Sinne von Locke und Rousseau gemacht, Gesellschaften zur Pflege von Wissenschaft und Kunst und ein Blatt, „Die Ephemeriden der Menschheit“, zur Unterstützung und Verbreitung seiner und seiner Genossen menschenfreundlichen Bestrebungen gegründet. Er nahm an Plantas Bestrebungen und den Schicksalen seines Instituts den lebhaftesten Anteil; er begeisterte sich aber ganz besonders für Basedow und dessen Reformbestrebungen, dessen Schriften er eingehend studierte, dem er auch Geld aus der Schweiz behufs Unterstützung seiner Unternehmungen zugehen ließ nnd dessen Ideen er in Wort und Schrift zu verbreiten suchte. Die philanthropischen Ideen gewannen so in Deutschland und in der Schweiz immer mehr Einfluß und wurden im privaten und öffentlichen Schulwesen wenigstens teilweise erprobt.

3. In schroffen Gegensatz trat zunächst auf dem Gebiete des höheren Schulwesens das *philanthropische* zu dem *jesuitischen*, welches letztere auch von dem protestantisch-humanistischen Schulwesen gelernt hatte, wie auch wieder das letztere sich von den Fesseln des scholastisch-kirchlichen Schulwesens nicht ganz befreien konnte und allmählich sich wieder ihm so näherte, daß es in vieler Hinsicht dem jesuitischen ähnlich wurde. Die Jesuitenschulen waren vor allen Dingen Rekrutierungsstätten des Ordens, sodann Stätten zur Erlernung und Übung der lateinischen Sprache, weil sie die Sprache der katholischen Kirche ist und der Kleriker sie also in seinem Berufe bedarf; diesen Zweck konnte der Orden nur erreichen, wenn er in geschlossenen Anstalten (Alumnate) den Unterricht eng mit der Erziehung verband und dabei mehr auf Durchführung einer äußerlichen Zucht als auf gründlichen wissenschaftlichen Unterricht und allseitige Ausbildung des Charakters Gewicht legte. Das Ziel der Philanthropenschulen dagegen war ein eudämonistisches; sie sollten „Kinder zu einem gemeinnützigen, patriotischen und glückseligen Leben vorbereiten.“ Soweit die Zwecke beider Schulen auch auseinander gehen, in einer Hinsicht haben sie doch eine gewisse Ähnlichkeit, — sie erstreben beide eine praktische, fürs Leben brauchbare Bildung im Gegensatz zu den rein formellen Bildungsziel der humanistischen Schulen; dabei vergessen sie beide die nationale Aufgabe der Erziehung, denn national konnte weder die Erziehung für den vaterlandslosen Orden noch für den kosmopolitischen Philanthropinismus und Humanismus sein. Um das gesteckte Ziel sicher zu erreichen, muß man vor allen Dingen Lehrer haben, die mit Rücksicht auf diesen Zweck besonders ausgebildet sind; die Jesuiten wie die Philanthropen legten daher großen Wert auf die Lehrerbildung in und durch ihre Anstalten, was allerdings in den philanthropischen An-

stalten nicht so planvoll zur Ausführung kam, als wie in den jesuitischen. Ihre Schüler bezogen die Jesuiten sowohl wie die Philanthropen fast lediglich aus den höheren Ständen; für die Bildung des gemeinen Volkes haben beide direkt nichts Erhebliches geleistet. Aber in der Organisation gehen die Anstalten der Jesuiten und Philanthropen sehr weit auseinander; während in den Jesuitenschulen der Zögling völlig isoliert wird vom Elternhause und von seinen Mitschülern, sollten die Zöglinge der Philanthropenschulen Glieder einer großen Famlie sein. Wie in der äußeren, so gehen auch in der inneren Organisation beide Arten von Schulanstalten weit auseinander, treten oft in völligen Gegensatz zu einander. Entsprechend ihrem Zweck stand bei den Jesuitenschulen der konfessionelle Religionsunterricht in Verbindung mit den religiösen Übungen im Vordergrund und Mittelpunkte des Unterrichts; die Religion ist ihnen aber Mittel zum Zweck, sie ist eine Schulleistung, und die Andacht ist nur der Ordnung wegen da. In den Philanthropenschulen trat die Religion zurück, zu sehr zurück, und die religiösen Übungen wurden, weil sie natürlich sein sollten, oft platt und wunderlich; hielten sie sich auch von jener fluchwürdigen Intoleranz der Jesuiten fern, so stellten sie anderseits den konfessionslosen Religionsunterricht oft in einer Form dar, welche der deutsch-christlichen Welt- und Lebensanschauung nicht gerecht wurde. Die Realien, zumal die Naturwissenschaften, und die Muttersprache erhielten in der Philanthropenschule die gebührende Stellung; in den Jesuitenschulen konnten sie keinen Platz finden, da die Kirchenlehre und das Kirchenlatein alles beherrschten. Während hinsichtlich der Methodik in den Jesuitenschulen alles auf mechanische Dressur gerichtet war, erstrebten die Philanthropenschulen eine naturgemäße Methode. Dort spielte die einseitige Übung des Gedächtnisses, hier die einseitige Kultur des Verstandes die Hauptrolle. Aber beide Schulen wollen das Lernen den Schülern angenehm machen und geraten dabei vielfach in Künsteleien; dennoch muß man zugestehen, daß die Philanthropenschulen vor den Jesuitenschulen den großen Vorzug hatten, daß sie ihre Methode auf psychologischer Basis aufzubauen und den Forderungen der Anschaulichkeit gerecht zu werden suchten. Die einseitige Ausbildung des Verstandes machte die Zöglinge der Philanthropenschulen zu vorlauten und altklugen Menschen; in den Jesuitenschulen war von einer Ausbildung zu geistiger Selbständigkeit überhaupt nicht die Rede, denn sie hatten nur die Abrichtung für einen bestimmten Beruf im Auge. Als Erziehungsmittel benutzten beide Anstalten eine übermäßige Anspornung des Ehrgefühls, wobei man bei den Jesuiten auf die berüchtigte Ämulation, bei den Philanthropen auf lächerliche Künsteleien im Belohnen u. s. w. verfiel. Die körperliche Pflege dagegen war in beiden Anstalten eine vorzügliche; Jesuiten und Philanthropen sorgten dafür, daß ihre Zöglinge gut genährt wurden, auch die Schulräume und Wohnungen waren in

gesundheitlicher Beziehung möglichst zweckentsprechend, — die Richtung auf das fürs spätere Leben Nützliche war auch hier maßgebend. Zu einer gewissen Brauchbarkeit wollten Jesuiten und Philanthropen ihre Zöglinge erziehen, die ersteren zur Brauchbarkeit für den Orden, die letzteren zur Brauchbarkeit für die Welt. Daß beide Anstalten zu ihrer Zeit so großes Aufsehen erregten, kam daher, daß sie beide in vielen Punkten in vorteilhaften Gegensatz zu den Lateinschulen traten, die mit ihrem scholastisch-kirchlichen Unterricht weit hinter den Forderungen der Zeit zurückgeblieben waren. Dieselbe Zeit aber, die den Philanthropinismus gebar, die Zeit der deutschen Aufklärung, hob den Jesuitenorden auf; seine Schulen übten auf die Entwicklung des höheren und niederen Schulwesens einen hemmenden Einfluß aus, während die Philanthropenschulen trotz ihrer kurzen Dauer die Entwicklung des höheren und, wenn auch indirekt, des niederen Schulwesens förderten.

4. Die Zeit der deutschen Aufklärung war der Entwicklung des Schulwesens in Deutschland um so günstiger, als mit den friedlichen Zeiten nach dem Hubertsburger Frieden ein neues Leben aufblühte. Mit einer neuen Liebe umfaßten die Fürsten und Obrigkeiten ihre Unterthanen, um sie wieder zu erheben, denn die Philosophen der Aufklärung vertraten den Grundsatz, daß Fürsten und Obrigkeit um des Volkes willen da seien; der Gewerbfleiß wurde angeregt, überall hörte man von Erfindungen und Verbesserungen, ein neuer Frühling nahte. Jedes neue Aufleben eines Volkes ist aber zunächst ein neues Aufblühen in der Bildung der Jugend; und so läßt sich auch in dieser Zeit deutlich erkennen, daß man mit Ernst auf Verbesserung der Schulen bedacht war. Naturgemäße Entwicklung der im Kinde ruhenden Gaben und Kräfte, jede mögliche und vernünftige Freiheit in dem Paradiese der Kindheit, Milde und Freundlichkeit auch dem ärmsten Kinde, Licht und Erkenntnis auch dem verachteten Sohne des leibeigenen Bauern, — das waren die Ziele der Aufklärung nach dieser Seite hin. Wo das Schulwesen durch den Einfluß menschenfreundlicher Fürsten oder der Pietisten bereits im Aufblühen begriffen war, da wurde es in kräftige Führung genommen; wo es eben nur kümmerlich eingerichtet war oder gänzlich fehlte, da wurde kräftige Hilfe geplant. Und so begann im Schulwesen ein reger Drang nach Reform, nach Verbesserung. Die Lateinschulen wurden einer strengen Kritik unterzogen, denn sie entsprachen nicht den Anforderungen der Zeit; die Eltern entzogen ihnen vielfach ihre Kinder und schickten sie in die deutschen Schulen. Die Rektoren der Lateinschulen beklagten sich darüber, sie riefen die Hilfe der Geistlichen und Obrigkeit an; die Geistlichen sollten die Handwerker ermahnen und die Jugend nicht so leicht zur Konfirmation zulassen, wenn sie nicht die lateinische Schule besucht hätten, die Obrigkeit sollte bei Besetzung von Ehrenstellen die Schüler der lateinischen Schulen berücksichtigen,

den Lehrern der deutschen Schulen aber müsse man auf die Finger sehen, daß sie nicht die Kinder von dem Besuch der lateinischen Schulen abhielten. Die Schulrektoren fühlten sich auch sonst in ihrer Behaglichkeit gestört; man verlangte die Mitteilung von Sachkenntnissen verschiedener Art, man sann auf neue Methoden, man sprach über Versuche, wodurch Erleichterung des Lernens bezweckt, auch wohl Schulzeit erspart werde. Die Schulgehalte waren gegenüber den Preisen der Lebensmittel nicht mehr hinreichend, denn sie waren nach Verträgen vor 200 Jahren bestimmt. Man klagte auch über die unkundige Aufsicht der Geistlichen und das gebieterische Verfahren der unwissenden Ratsherren, worunter Schulen und Lehrer zu leiden hatten. Das Gefühl, daß dieses Schulwesen nicht mehr so bleiben könne, sprach sich damals in ganz Deutschland aus; man dachte ernstlich und mehr als je an die Errichtung von deutschen Stadtschulen, die sich als Bürgerschulen von den Gelehrtenschulen scheiden und den Forderungen der Zeit gerecht werden sollten. Salzmann will in dem Roman „Karl von Karlsberg oder über das menschliche Elend“ (1783—1788) dem Leser zeigen, daß es bei aller Aufklärung doch noch unbeschreiblich viel Elend und Jammer auf der Erde gebe und dies nur eine Folge des menschlichen Unverstandes sei. Die meisten Frauen, so führt er aus, sind durch den Einfluß ihrer widernatürlichen, den Körper verbildenden Kleidung völlig unfähig geworden, gesunde Kinder zu gebären und sie selbst zu nähren; in den Augen der Frauen gebildeter Stände ist die Erfüllung der ersten Mutterpflichten etwas Gemeines, Pöbelhaftes, das sie mit Bewußtsein unterlassen und zu dem sie sich mit Absicht unfähig machen. Einen weiteren Mißstand bildet die Hofmeistererziehung in den höheren und die schlaffe Schulerziehung in den mittleren Ständen. Die Hauptlehrgegenstände in den Stadtschulen sind Latein und Katechismus; man läßt jährlich einmal die Bibel von Anfang bis Ende durchlesen, ohne Auswahl, und den Katechismus zweimal durchlernen, man läßt auch das Nicänische Symbolum einprägen u. s. w. Der Konrektor einer Stadtschule berichtet über sein Einkommen: er hat ein Fixum von 30 Thlr. 6 Groschen und 4 Pf. Geld und 4 Scheffeln Korn, hinzu kommt der Weichpfennig, den er sich von Haus zu Haus (je 3 Pf.) abholen muß, wobei er von den Eltern, deren Kinder er einmal gezüchtigt hat, gar manches Scheltwort hören muß; sodann kommen noch die Accidenzien, als die Einnahmen von Neujahrssingen, Kindtaufen, Hochzeiten, Begräbnissen, welche auf 8—9 Thaler geschätzt werden können; und endlich müssen auch noch die Geschenke erwähnt werden, als Schlachtschüsseln, Freibier u. dgl. Auch mit den Mädchenschulen, den Lateinschulen und Universitäten sieht es schlecht aus; überall herrscht Unverstand und Sittenlosigkeit. Die Bildung, welche man der Jugend giebt, ist vor allen Dingen unpraktisch; man läßt in den Schulen Dinge lernen, die man im Leben

nicht verwerten kann, und was man im Leben notwendig braucht, das enthält man den Kindern vor, auch sieht man nur auf das gedächtnismäßige Wissen, aber nicht auf Denken und Können. Der Unterricht in der deutschen Sprache, insbesondere in der schriftlichen Darstellung (Briefschreiben u. dgl.) und in den Realien wird gänzlich vernachlässigt, obgleich diese Belehrungen gerade fürs Leben so nützlich und notwendig sind; mechanisch ist der ganze Unterrichtsbetrieb, man prägt den Wissensstoff mechanisch dem Gedächtnisse ein, ohne daß er weder vom Verstand noch vom Gemüte erfaßt worden ist. Und nun legt Salzmann dar, wie dem menschlichen Elend durch Verstopfung der Quellen desselben, abgeholfen werden kann; die Katechismen, Vokabelbücher, Stöcke und Ruten sollen verbrannt und so aus der Schule verbannt und an ihre Stelle die Sachen, die Sprache und die Liebe gesetzt werden. In dieser Weise zeigte Salzmann die Trostlosigkeit und Reformbedürftigkeit des bestehenden Erziehungs- und Schulwesens; und immer stärker wurde das Bedürfnis einer durchgreifenden Schulverbesserung in den aufgeklärten Kreisen des deutschen Volkes gefühlt. — Aber diesem begeisterten Streben für Volksbildung in der Schichte der Gebildeten kam nicht das gleiche Streben aus den Schichten des Volkes entgegen, daher waren auch die Erfolge nicht so, wie man sie hätte erwarten sollen. Auf dem Landvolke lastete noch die Erbunterthänigkeit, und der Bürgerstand war noch scharf vom Geburtsadel getrennt; da war es nicht zu verwundern, daß das Streben nach Bildung nicht im Vordergrunde des Interesses stand. Und doch war das Streben der Aufklärer nicht ganz spurlos an diesen Volksmassen vorübergegangen; wenn sie auch noch die alten Fesseln tragen mußten, so waren sie doch nun zum Bewußtsein gekommen, daß sie dieselben trugen, und es regte sich infolgedessen in ihnen der Wunsch, von ihnen befreit zu werden. In verschiedenen Teilen Deutschlands bildeten sich zum Zwecke der Volksbeglückung allerlei Orden und Gesellschaften, die diese Wünsche zum Ausdruck brachten; viele Staaten sahen diese Verbindungen und ihre Bestrebungen mit mißtrauischen Augen an, denn sie witterten Feinde des Feudalismus und des Kirchentums in ihnen. Und diese beiden waren doch immer noch in den meisten Staaten Deutschlands die herrschenden Mächte; nur in wenigen weltlichen und geistlichen Staaten, wie z. B. in Sachsen-Gotha, Sachsen-Weimar, Kurhessen, Preußen, Hessen-Darmstadt, Baden, Östreich, Kurmainz, Fulda herrschte, wenigstens zeitweise, ein vernünftiges und humanes Regiment. Die moralischen Wochenschriften und anderen Zeitschriften verbreiteten, soweit es die Censur zuließ, die Kenntnisse über Mißgriffe und Schäden im Staats- und Gesellschaftsleben hauptsächlich im gebildeten Bürgerstand, aber auch die niederen Volksschichten blieben davon nicht ganz unberührt; konnten sie selbst in der Dorfschenke die Zeitung nicht lesen, so las sie ihnen der Schul-

meister vor. Allein die Regierung in Staat und Kirche sah bald diese Teilnahme des Volkes am staatlichen Leben nicht gern, besonders, als aus Frankreich der revolutionäre Wind nach Deutschland herüberwehte; man verbot die Orden und Gesellschaften und erblickte selbst in der sehr mäßigen Volksbildung, die durch die wenigen Volksschulen vermittelt wurde, eine Gefahr für die Sicherheit des Staates, obgleich die französische Revolution durch ein Volk herbeigeführt worden war, das gar keine Schulbildung besaß. Der Ober-Konsistorialrat Sack in Berlin schrieb 1799: „Übrigens wage ich es, den großen Nutzen zu bezweifeln, welche das Lesenkönnen dem Landmann und besonders dem weiblichen Geschlechte bringt, und der Vorteil, den sie aus einer doch immerhin sehr mangelhaften Geschicklichkeit im Lesen ziehen können, lohnt gewiß nicht die darauf verwandte Mühe.“ Es fehlte ja auch nicht an Männern, die diesen Stillstand und Rückgang in den Volksbildungsbestrebungen beklagten; „nur finsterer Menschenhaß“, so heißt es in einer Schrift („Frohe Aussichten eines Schulmannes am Schlusse des 18. Jahrhunderts“), „oder dummstolze Arroganz kann Anstalten zur Aufklärung für bedenklich oder gar schädlich halten.“ Und in einem Buche über die Landschulen von 1794 heißt es; „Man glaubt das Landvolk bedürfe bei seinen Arbeiten keines besonders gebildeten Verstandes; man hält es daher nicht ungern, vielleicht hier und da absichtlich, in seiner alten Rohheit und Unwissenheit zurück. Man fürchtet von seiner Klugheit, es möchte die Lasten und Beschwerden seines Standes doppelt fühlen, sich nach einer besseren Lage sehnen, zu städtischen Gewerben drängen und gewisse Mißverhältnisse in der menschlichen Gesellschaft bemerken; aber die Verwahrlosung der Jugend in den Dorfschulen ist unstreitig die Hauptursache von so vielen Übeln, unter welchen das Landvolk seufzt, die Quelle der traurigen Rohheit, Unwissenheit, Unbehilflichkeit, des allgemein verbreiteten Aberglaubens, der thörichten Leichtgläubigkeit, Grobheit und Ungeschicklichkeit.“ Derselbe Schriftsteller eifert auch gegen das Übermaß des Religionsunterrichts, das sich unter Wöllners Regiment wieder in den Schulen geltend machte; „Religion, glaubt man gemeiniglich, sei das einzige, was den Bauer gelehrt werden dürfe, aber es wird niemals möglich sein, einen guten Religionsunterricht zu geben, wenn man den Unterricht lediglich auf die Religion einschränkt.“ Allein solche volksfreundliche Werke fanden bei den Regierungen jetzt kaum Beachtung; wenn eine Bundesbehörde nicht durch bestimmte Maßregeln die bisherige Entwicklung der Volksbildung aufhalten oder in eine andere Richtung lenken wollte, so verhielt sie sich gleichgültig gegen alle die Volksbildung betreffenden Fragen, und dann nahm diese von selbst eine rückläufige Bewegung an. Das Volk sehnte sich nicht nach Bildung, und die Regierung wollte sie nicht fürs Volk; so arbeiteten beide Hand in Hand. Ein näheres Eingehen auf die Entwicklung

des Volksschulwesens in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts wird die gemachten Behauptungen näher beleuchten.

5. Wenn man die Entwicklung des Volksschulwesens in den einzelnen deutschen Staaten in dieser Periode ins Auge faßt, so tritt jetzt Preußen in den Vordergrund; denn es ist der Staat, in welchem damals das deutsche Wesen im Staats- und Bildungswesen am klarsten zum Ausdruck gelangen konnte und gelangte. Friedrich d. Gr. machte diesen Staat zum mächtigsten unter den Kulturstaaten. Er selbst war nach dem von dem Philosophen Leibniz entworfenen Plan erzogen worden und hat die Philosophie desselben, hauptsächlich in Wolffschem Gewand, fleißig studiert. Leibniz aber hatte sich eifrig mit der Pädagogik des Comenius beschäftigt und dichtete nach dessen Tode eine lateinische Elegie, welche mit den Worten schließt: „Sicher, sie kommt, die Zeit, Comenius, wo Dich die Besten preisen für das, was du thatst, was du geschafft und gewünscht.“ „Die Erziehung“, so lautete des Leibniz oberstes Erziehungsprinzip, „bezweckt Vervollkommnung der menschlichen Natur; notwendig ist,“ so sagt die Instruktion für die Erziehung des jungen Prinzen, „daß der Fürst zu einem sittlich guten Menschen, zu einem Mann von Mut, gesundem Urteil und gesellschaftlichem Anstand erzogen werde; nützlich ist, daß er seinen Beruf, die Staats- und Kriegskunst, gründlich verstehen lerne; zur Zierde gereicht es, wenn er Kenntnis des Kulturlebens, in welchem er eine herrschende Stellung einnehmen soll, besitzt.“ Besonders betonte Leibniz die Anschauung im Unterricht als Fundament aller Bildung. Nach dem von Leibniz entworfenen Erziehungsplan war Friedrich Wilhelm I. erzogen worden; daß er das Ziel nicht erreichte, lag einerseits an seiner beschränkten Begabung, anderseits an seinen Lehrern, welche nicht im Geiste der Instruktion arbeiteten. Er nahm daher an der Instruktion, als sie auch der Erziehung seines Sohnes zu Grunde gelegt werden sollte, einige Änderungen vor; er berücksichtigte nur das Notwendige und Nützliche und strich den zur Zierde gereichenden Teil der Ausbildung. Dazu kam noch der Übelstand, daß der junge Prinz einen Erzieher von französischer Herkunft bekam, der ihm die französische Sprache beibrachte, ihn aber nicht mit der deutschen Sprache und ihrer Litteratur bekannt machte. Durch Voltaire wurde Friedrich in das Geistesleben der Aufklärung eingeführt und für den Deismus gewonnen; daneben studierte er eifrig Leibniz und Wolff. Und die Lehren dieser Philosophie setzte er als König in die That um; er wollte der erste Diener des Staates sein und ist es auch in Wirklichkeit gewesen. Denn das handelnde Wirken stand ihm ungleich höher als das litterarisch-künstlerische; Wissenschaft und Kunst verloren in seinen Augen an Wert, wenn sie keine unmittelbaren Beziehungen zu den Aufgaben des Lebens zeigten. Deshalb muß sich auch der Philosoph im bewußten und folgerichtigen

Handeln offenbaren. Was er so von sich selbst forderte, das wollte er auch in seinem Volke erzeugen. „Ich wünsche", so schrieb er als Kronprinz, „mir nichts mehr, als ein edles, freidenkendes Volk zu beherrschen, ein Volk, das Macht und Freiheit hat zu denken, zu handeln, zu schreiben und zu sprechen, zu siegen oder zu sterben. Aberglauben, geistlicher Despotismus und Unduldsamkeit hindern die Entwicklung der Talente; Freiheit zu denken erhebt Geist und Gemüt." Wenn dies Wahrheit werden sollte, so mußte er sich als König vor allen Dingen der Jugenderziehung annehmen; „ich betrachte," so schrieb er 1769, „gern diese Jugend, die unter unsern Augen aufwächst; es ist die künftige Generation, die der Aufsicht der jetzigen anvertraut ist, ein neues Menschengeschlecht, das heranwächst, um das gegenwätige zu ersetzen, es ist die sich erneuernde Hoffnung unseres Staates, die, gut geleitet, seinen Glanz und seinen Ruhm fortdauern machen soll. Darum muß ein weiser Fürst allen seinen Eifer daran setzen, in seinen Staaten nützliche und tugendhafte Bürger zu erziehen." Und 1773 schrieb er an den französischen Philosophen d'Alembert: „Je älter man wird, desto mehr wird man inne, wie sehr die Vernachlässigung der Jugenderziehung der bürgerlichen Gesellschaft schadet. Ich thue alles Mögliche, um diesem Übel abzuhelfen; ich reformiere die Gymnasien, die Universitäten und selbst die Dorfschulen." Die sehr herabgekommene Akademie der Wissenschaften in Berlin wurde von ihm gehoben und die größten Gelehrten in ihr versammelt; daß er dabei Winkelmann und Lessing übersah, läßt sich daraus erklären, daß er die Gelehrten höher schätzte als die Künstler, zu welchen er auch die Dichter zählte. Von den Einflüssen der französischen Litteratur und ihrem Wesen konnte er sich sein ganzes Leben hindurch nicht frei machen. Er findet die deutsche Sprache hinsichtlich ihrer syntaktischen Figuren äußerst schwerfällig, hinsichtlich der Flexionsformen äußerst entwicklungsbedürftig und hinsichtlich des gesamten sprachlichen Ausdrucks in hohem Grade zurückgeblieben. Er erwartet den Anbruch einer schönen Morgenröte für die Entfaltung der vaterländischen Sprache und Litteratur erst von der Zukunft, wo auch „die Deutschen ihre klassischen Autoren haben; jeder wird sie lesen, an den Höfen wird man mit Lust deutsch sprechen, unsere Nachbarn werden es lernen, und es könnte kommen, daß unsere Sprache um unserer Schriftsteller willen sich von einem Ende Europas bis zum anderen ausbreitete. Diese schönen Tage unserer Litteratur werden erscheinen, sie nahen heran; ich werde sie nicht sehen, mein Alter benimmt mir die Hoffnung. Wie Moses sehe ich das Land der Verheißung, aber hineinkommen werde ich nicht." Und so hat er die Pflege der Bildung, so viel als in seinen Kräften stand und ihm dazu Zeit blieb, unterstützt. Er war überzeugt, daß nur durch eine gute und methodische Erziehung der Mensch kultiviert werden könne und daß über ein gebildetes Volk

leichter zu herrschen sei, wie über ein ungebildetes. Die Ansprüche auf eine höhere Stellung im Staate sollen nach seiner Ansicht von tadelloser sittlicher Führung und entsprechenden intellektuellen Leistungen abhängig gemacht werden. Nicht minder fordert er aber auch für die weibliche Jugend eine entsprechende Bildung; er ist der Meinung, daß der weibliche Geist nur der rechten Unterweisung und Übung bedürfe, um dem männlichen ebenbürtig zu werden. Verstand und Gemüt sollen bei der weiblichen Bildung gleichmäßig gepflegt werden, um die Entstehung eines oberflächlichen eitlen Sinnes und anderer moralischer Fehler zu verhüten und das Weib zur Führung des Hauswesens und der Kindererziehung tüchtig zu machen. „Die Unwissenheit und die Vorurteile zu bekämpfen, die Köpfe aufzuklären, die Sitten zu bilden und die Menschen so glücklich zu machen, als die menschliche Natur es zuläßt" u. s. w., das sah Friedrich d. Gr. als eine Aufgabe des Herrschers an. — Auch dem Volksschulwesen hat er seine Aufmerksamkeit zugewandt. Wohl hatte schon sein Vater dasselbe eifrig gefördert; aber noch gar manche Verordnung desselben war unausgeführt geblieben, — Friedrich d. Gr. führte sie mit Gewalt aus. Schon 1741 schärfte er durch ein Reskript den Edelleuten ein, daß in der Zeit von einem halben Jahr in allen Dörfern Schulhäuser gebaut sein müßten; für die Ravensberger Lande erschien 1754 eine Schulordnung, welche eine achtjährige Schulzeit anordnete und bestimmte, daß die Kinder nicht eher der Schule zu entziehen seien, als bis sie einen guten Grund im Lesen und im Christentum gelegt; der Schulzwang wurde eingeführt und die Prüfung der Lehrer angeordnet. Die Schulaufsicht mußte Friedrich den Geistlichen übertragen, denn bei dem damaligen Bildungszustande der Lehrer war das nicht anders möglich; allerdings machten sich dadurch neben den staatlichen immer wieder die kirchlichen Einflüsse geltend. Vor allen Dingen mußte ein besserer Lehrerstand geschaffen werden, und auch hiermit war ja schon in Preußen der Anfang gemacht worden. In Berlin hatte 1747 der Prediger (spätere Ober-Konsistorialrat) Hecker, ein Schüler Frankes, die „Ökonomisch-mathematische Realschule" eröffnet; es sollte eine Universal-Unterrichtsanstalt für die Jugend aller Stände und beider Geschlechter sein und war nach dem Vorbilde der von dem Pietisten Semler schon 1729 in Halle errichteten „mathematischen, mechanischen und ökonomischen Realschule" eingerichtet. In dieser Schule wurde außer dem Religionsunterricht „in den nützlichen und im täglichen Leben ganz unentbehrlichen Wissenschaften" (Mathematik, Astronomie, Geographie, Geschichte, Naturkunde, Zeichnen, Ackerbau, Gartenbau, Bienenzucht u. a.) Unterricht erteilt; nach diesem Vorbilde, das nach Semlers Tode eingegangen war, richtete nun Hecker seine Schule ein und Friedrich II. legte 1753 dieser Anstalt den Namen „Königliche Realschule" bei. Das Prinzip der Anschauung wurde hier in

großem Maßstabe durchgeführt; in dem Modellsaale sollte das ganze Leben mit all seinen Beschäftigungen und Bedürfnissen veranschaulicht werden, und auch für sinnliche Darstellung der Religion, Geschichte und Geographie war gesorgt. Von dem Lehrplane war nichts ausgeschlossen, was das bürgerliche Leben fördern könnte; im Vordergrunde standen Religion und Muttersprache, es folgten Latein, Griechisch, Hebräisch, Französisch, Englisch, Italienisch, dann kamen Mathematik, Physik, Geschichte, Genealogie und Geographie, Zivil- und Militärbaukunst, Bergwerkskunde, Schreiben, Zeichnen, Singen, Musik, Glasschleifen, Drechseln, Pappen, Lackieren u. s. w. Die Schule sollte also eine Universalschule sein, sie sollte Gymnasium, Realschule und Bürgerschule in sich vereinigen; in der That war es eine Verbindung von niederen Fachschulen, die an einem Übermaß von Lehrgegenständen litt. Aber die Anstalt hat das Interesse an der realen Bildung erweckt, angeregt und gefördert; nach ihrem Muster wurden in Preußen und im übrigen Deutschland, besonders in Österreich, ähnliche Anstalten eingerichtet. Die Idee war gut, aber die Ausführung war noch mangelhaft; schon 1773 empfahl Resewitz in einer Friedrich d. Gr. gewidmeten Schrift: „Die Erziehung des Bürgers zum Gebrauch des gesunden Verstandes und zur gemeinnützigen Geschäftsthätigkeit" eine Einrichtung der Anstalt, welche derjenigen der späteren Realschulen entsprach; aber der bald darauf wieder mächtig emporblühende Humanismus (Neuhumanismus) ließ diese Ideen nicht zur Ausführung kommen. Noch in anderer Hinsicht war Heckers Unternehmen von Bedeutung; es wurde nämlich 1748 damit eine Lehrerbildungsanstalt verbunden, die bald auch von der Regierung in Anspruch genommen und unterstützt wurde. Friedrich d. Gr. befahl, daß die in diesem Seminar gebildeten Lehrer in erster Linie bei Besetzung von Lehrerstellen zu berücksichtigen seien und man sich daher in dieser Hinsicht an Hecker wenden solle. In diesem Sinne schrieb er schon sieben Tage nach dem Abschluß des Hubertsburger Friedens an den kurmärkischen Kammerdirektor, da er gesonnen sei, sofort nach Herstellung der Ruhe die Verbesserung der Schulen ins Auge zu fassen. — Der Kultusminister erhielt in demselben Jahr den Befehl, für alle Provinzen der Monarchie ein Schulreglement ausarbeiten zu lassen, in welchem der Gedanke, daß die Volksschule eine Veranstaltung des Staates sei, seinen vollen Ausdruck finden sollte; der Kultusminister beauftragte Hecker mit der Ausführung, und so entstand das General-Schulreglement von 1763. Es sollte durch dasselbe zunächst für die evangelischen Landschulen eine gewisse Einheit in der Art und Weise des Unterrichts erzielt und für die Unterhaltung der Volksschulen eine allgemein giltige Norm aufgestellt werden; es war dies unbedingt nötig, da die meisten Lehrer immer noch auf längere Zeit, trotzdem unter Friedrich d. Gr. Regierung noch acht Seminarien errichtet wurden, ohne Fachbildung

ins Amt traten. Das Schulreglement durfte daher auch nicht weite ideale Gesichtspunkte aufstellen, sondern mußte sich an die gegebenen Verhältnisse anschließen; daher mußte es sich mit Rücksicht auf den Bildungsstand der Lehrer über die größten Kleinigkeiten und speziellsten Einzelheiten des inneren Schulbetriebs verbreiten. Die Kinder sollen frühestens vom fünften bis zum dreizehnten oder vierzehnten Lebensjahr die Schule besuchen und sie nicht eher verlassen, bis sie die christliche Religion, Lesen und Schreiben erlernt haben. Im Winter soll an allen Wochentagen vormittags von 8—11 und nachmittags, den Mittwoch und Samstag ausgenommen, von 1—4 Schule gehalten werden; im Sommer aber soll nur vormittags oder nach den Umständen des Ortes nachmittags in drei Stunden alle Tage der Woche Schule gehalten werden; es giebt keine Ferien, auch während der Erntezeit nicht. „Des Sonntags soll außer der Katechisations- oder Wiederholungsstunde des Predigers in der Kirche auch vom Schulmeister eine Wiederholungsstunde mit den noch unverheirateten Personen im Dorfe gehalten werden; es sollen sich dieselben teils im Lesen, teils im Schreiben üben. Das Lesen geschieht in dem Neuen Testament oder einem anderen erbaulichen Buche, und zur Übung im Schreiben können ein paar Sprüche oder die Epistel und das Evangelium genommen werden"; in den Filialorten soll der Schulmeister auch die kirchliche Katechisation abhalten. Für jedes Kind ist ein bestimmtes Schulgeld zu bezahlen; für arme Kinder soll das Schulgeld aus kirchlichen Mitteln oder aus einer Armen- oder Dorfkasse bezahlt werden, „damit den Schulmeistern an ihrem Unterhalte nichts abgehe, folglich dieselben auch beides, armer und reicher Leute Kinder mit gleichem Fleiße und Treue unterrichten mögen". In jedem Jahre soll eine Schulpredigt gehalten, darin die Eltern zum Anhalten ihrer Kinder zum Schulbesuch herzlich ermahnet und im Anschluß daran eine Sammlung zum Ankauf von Schulbüchern für arme Kinder veranstaltet werden. Für Kinder, welche die Schule versäumen, muß nicht bloß das Schulgeld, sondern auch Strafgeld bezahlt werden; auch sollen diese Kinder durch des Ortes Gerichtsobrigkeit zur Schule verbracht werden. „Es müssen aber überhaupt auf dem Lande keine Küster und Schulmeister ins Amt eingewiesen und eingesetzet werden, ehe und bevor sie von den inspectoribus examiniert, im Examine tüchtig befunden und ihnen ein Zeugnis der Tüchtigkeit mitgegeben worden." In der Kurmark aber sollen nur solche Männer zu Schulmeister und Küster angenommen werden, „welche in dem Chur-Märkischen Küster- und Schul-Seminario zu Berlin eine zeitlang gewesen und darinnen den Seidenbau sowohl, als die vorteilhafte und bei den deutschen Schulen eingeführte Methode des Schulhaltens gefasset haben." Es sollen in Stadt und Land nur noch geprüfte und für tüchtig befundene Männer als Lehrer angestellt werden; „daher denn alle Winkelschulen, sie mögen von Manns- oder Weibspersonen

gehalten werden, hierdurch bei Strafe gänzlich verboten sein sollen." Der Schulmeister darf die Kinder nicht zu häuslichen Arbeiten verwenden, darf während der Schulzeit nicht seiner Handarbeit oder anderen Geschäften nachgehen und sich auch nicht von seiner Frau vertreten lassen. Für den Unterricht muß sich der Schulmeister durch herzliches Gebet vorbereiten; auch müssen sie sich mit dem „dritten Teil des Berlinischen Schulbuches bekannt machen, als in welchem den Schulmeistern die Lehrart angewiesen wird, wornach das ABC, das Buchstabieren, Lesen, Auswendiglernen und Katechisieren bei der Jugend vorteilhaft zu treiben ist." Bei dem Katechismus muß es so gehalten werden, daß, nachdem das Stück von einigen Kindern so lange hergesagt worden ist, daß es den meisten wohl bekannt worden, „anfänglich die Worte und die Sache, welche in den Worten lieget, fragweise erläutert und mit Sprüchen aus der heiligen Schrift bestätigt" wird; endlich wird auch „gewiesen, wie die Kinder die angehörte Wahrheit anwenden sollen". Beim Lesenlernen sollen die „ABC-Täfelchen", zum Lesen die Bibel verwendet werden. Beim Schreibenlernen soll es so gehalten werden, daß das Kind auf die linke Seite im Heft schreibt, der Lehrer das Geschriebene korrigiert und das Kind auf die rechte Seite eine Abschrift fertigt. Damit in der Schule nur einerlei Bücher gebraucht werden, sollen nur solche Bücher eingeführt werden, die von der Regierung genehmigt sind. Die Disziplin muß weislich geschehen. Die Schulmeister haben die Kinder an Sonn- und Festtagen zur Kirche und aus der Kirche zu führen und sie, wie auch bei Leichenbegängnissen, zu beaufsichtigen. In allen Schulsachen haben sich die Schulmeister des Rats und Gutachtens ihrer vorgesetzten Prediger zu bedienen und sind denselben auch in allem, „was in ihr Amt läuft, auf Erfordern Rechenschaft zu geben und fernere Anweisung in der vorgeschriebenen Lehr-Methode und Disziplin von ihnen anzunehmen schuldig". Die Prediger des Ortes haben die Schulen des Ortes wöchentlich zweimal zu besuchen und sollen „nicht nur die Information des Küsters oder Schulmeisters anhören, sondern auch selbst über den Katechismum und andere Lehrbücher Fragen bei den Kindern anstellen; auch müssen sie monatlich in der Pfarrwohnung mit den Schulmeistern in Matre und in den Filialen eine Konferenz halten und denselben das Pensum, welches sie im Katechismus oder sonst zu absolvieren haben, aufgeben, ihnen auch anzeigen, was für ein Lied, Psalm und welche Sprüche den Monat über von den Kindern auswendig gelernet werden sollen"; sie sollen auch die Mängel in Unterricht und Disziplin besprechen, die sie bei ihren Besuchen wahrgenommen haben. Die Superintendenten, Erzpriester u. s. w. aber sollen jährlich die Schulen ihres Bezirks einmal besuchen und sich überzeugen, ob alle Verordnungen durchgeführt worden sind; über den Befund sollen sie dann an das königliche Ober-Konsistorium berichten. So hatte das erste Volksschulgesetz,

welches für den ganzen preußischen Staat Geltung hatte, die Aufgabe der Schule und des Lehrers tiefer gefaßt als irgend eine bisher erschienene Schulordnung; die Schule soll gute Christen und gute Staatsbürger bilden, der Lehrer soll ein sittliches Leben führen und mit der Lehrmethode wohl vertraut sein. Wir verspüren in ihm recht deutlich den Einfluß des Pietismus gepaart mit dem der Aufklärung. Von besonderer Wichtigkeit war es, daß durch das General-Landschulreglement das evangelische Schulwesen einer einheitlichen Leitung, dem Oberkonsistorium, unterstellt wurde, welches eine staatliche Behörde war. Für das katholische Schulwesen ließ der König durch den Abt Felbiger in Sagan, der sich mit Heckers Lehrart in Berlin selbst vertraut gemacht hatte, ein Schul-Reglement ausarbeiten, das 1765 erschien; es ist ganz im Geiste des General-Schulreglements gehalten. Auch Felbiger wirkte im Sinne des Königs; „es ist gewiß," schrieb er 1764 an den Minister Schlabrendorff, „daß der König in der Folge bessere Unterthanen, der Staat brauchbarere Bürger und überhaupt die menschliche Gesellschaft nützlichere Glieder bekommen müsse, wenn man sorget, die Jugend wohl zu unterrichten und ihren Verstand mit guten Grundsätzen bei Zeiten auszufüllen." — So war also sowohl für die protestantischen, wie für die evangelischen Schulen Ordnung geschaffen worden; freilich wurde nun alles das weder plötzlich noch schnell verwirklicht; denn es fehlte zur Durchführung sowohl an Mitteln als an Kräften. Einesteils widerstrebten dem die Schulmeister selbst, da sie nicht einmal den geringen Anforderungen des Reglements genügen konnten; andernteils waren Bauern und Adel unwillig darüber, daß ihnen neue Lasten auferlegt werden sollten. Im Fürstentume Halberstadt entstand durch die Veröffentlichung des General-Landschulreglements eine wahre Revolution; eine Gemeinde erging sich in den schlimmsten Klagen über die neuen Lasten und behauptete, „daß das neue Schul-Reglement nur dazu da sei, die Gehälter der Schulbedienten zu erhöhen". Die meisten Gemeinden suchten sich eine Besoldungszulage für die Lehrer vom Halse zu wälzen, indem sie den Beweis antraten, daß der Lehrer faul und lüderlich sei und die Kinder schlecht behandle; das Ende vom Liede war immer die Behauptung, daß der Schulbediente keine Zulage wert sei und im Verhältnis zu den Leistungen seiner Schule eigentlich jetzt schon viel zu viel habe. Die Bauern waren auch unwillig darüber, daß die liebe Jugend durch den Schulunterricht dem Viehhüten und anderen nützlichen Arbeiten entzogen würde; der Adel erklärte die erhöhte Schulbildung für verderblich, denn „je dümmer ein Unterthan ist, desto eher wird er sich alles wie ein Vieh gefallen lassen". Auch bei der Geistlichkeit fehlte das richtige Verständnis für die Volksbildung; sie unterstützte daher die Bestrebungen des Königs nicht, ja, sie machte der Ausführung noch Schwierigkeiten in jeder Hinsicht. Das Konsistorium in Breslau war der Ansicht,

daß „der Unterthan der beste sei, welcher am meisten glaube, und derjenige der schlechteste, welcher am meisten räsonniere“; das Ministerium antwortete ihm aber im Sinne des Königs: „So gut sich auch gewisse geistliche und bürgerliche Vorgesetzte dabei zu stehen vorstellen mögen, so ist doch eine solche auf Dummheit gegründete Sicherheit nicht unschädlich, sondern auch höchst ungewiß; denn wenn es nur darauf ankommt, wieviel und nicht was man glaubt, so steht ja der Eindruck auf die Gemüter jedem Schwärmer offen, und die Bürger müßten nach Euren Grundsätzen einem Münzer und dergleichen Anführern folgen, weil es bei denen noch mehr zu glauben giebt.“ Wie man den König über die Ausführung seiner Verordnungen zu täuschen suchte, läßt sich aus einem Schriftwechsel zwischen dem geistlichen Departement und dem Stettiner Konsistorium ersehen; es wird nämlich darin dem letzteren der unverblümte Rat gegeben, „die Schulverbesserung hauptsächlich auf der Straße vorzunehmen, welche der König zu den Revuen zu nehmen pflege und hier die Dörfer, wo umgespannt werde, und die im Bezirk einer halben Meile umher gelegenen besonders zu berücksichtigen“. Der finanzielle Teil des Reglements sollte endlich nach Anordnung des Ministeriums nur da beachtet werden, wo es wegen des Geldpunktes ohne Schwierigkeiten geschehen konnte; auch das geschah ohne Wissen des Königs, denn dieser erließ neue Verordnungen wegen Erhöhung des Schulgeldes, Verteilung desselben auf sämtliche Wirte der Gemeinde, Verbesserung der Gehälter u. dgl. Ihm war es aufrichtig um die Hebung der Volksbildung zu thun; „es muß notwendig dafür gesorgt werden,“ so schrieb er, „daß die Kinder der Bauern und Landleute einen vernünftigeren und deutlicheren Unterricht in der Religion erhalten, damit ihr Verstand mehr aufgeklärt und ihnen richtigere Begriffe von ihren Pflichten beigebracht werden mögen“. Allerdings wollte er nicht, daß die Bildung den Einzelnen über seinen Stand hinaushebe und ihn zum Verlassen desselben veranlasse; er verordnete ausdrücklich 1764, daß Kinder von Bauern u. s. w. nur mit Einwilligung der Regierung und nach strengem Examen zum Besuch der Lateinschule zugelassen werden sollten. Aber die Volksbildung an und für sich wünschte und förderte er. Er selbst ließ es auch nicht gerade an Geld fehlen, soweit ihm das möglich war; für Pommern gab er den Gnadenschulfonds her, unterstützte Westpreußen mit Geld und überwies der Kurmark ein Kapital von 100000 Thlr., dessen Zinsen für die Ausstattung der Schulstellen verwendet werden sollten. Es sollte diese Summe besonders zur Errichtung von neuen Schulstellen verwendet werden; in Schlesien allein sind von 1765—1769 im ganzen 478 Schulstellen errichtet worden. Hier wurde auch nach dem Muster des Berliner Seminars eine Anzahl Seminarien errichtet; man ließ auch Lehrer aus Sachsen kommen, weil diese besser vorgebildet waren. Das in Kloster-Bergen errichtete Schullehrer-Seminar, in welchem die

Bedienten der das Pädagogium besuchenden adeligen Herren zu Lehrern ausgebildet wurden, denen man auch noch Handwerksburschen zugesellte, entsprach doch nicht den billigsten Anforderungen an die Lehrerbildung; das Berliner Seminar war auch zur Nebensache geworden und bildete nur noch Handwerker zu Lehrern aus. Es wurde nun 1778 in Halberstadt in Verbindung mit der Domschule ein Seminar errichtet, dem zugleich eine Seminarschule zum Zwecke der praktischen Lehrübungen der Seminaristen beigefügt wurde; als Lehrgegenstände wurden in den Seminarlehrplan aufgenommen: Religion, Philosophie, Physiologie, Pathologie, Diät, Physik, Ackerbaukunde, Haushaltungskunst, Gärtnerei, Mechanik, Rechnen, Geometrie, Schreiben und Aufsatz — später (1781) kamen Weltgeschichte, brandenburgische Geschichte, Erdbeschreibung, Sprachlehre, Lesen, Pädagogik und Methodologie, Feldmessen, Seelenlehre, Gesundheitslehre, Orgelspiel, Singen und Latein hinzu. Besonderer Wert wurde auf die Übungen in der Seminarschule gelegt; hier sollten die Seminaristen unter gehöriger Anleitung, Aufsicht und Hilfe das Unterrichten lernen; an die Übungen schlossen sich Besprechungen und Beurteilungen des Unterrichts an. Aber durch die wenigen Seminarien konnte der Lehrermangel nicht gehoben werden; auch das Einkommen der Lehrer konnte nicht so verbessert werden, daß dieselben davon standesgemäß leben konnten; der König mußte daher wohl oder übel zu Mitteln greifen, die gewiß nicht seinen Wünschen entsprachen. Während er noch 1758 bestimmt hatte, daß Schulmeister- und Küsterstellen nicht zu den mit Invaliden zu besetzenden kleinen Bedienungen gerechnet werden sollten, erschien 1779 die Ordre, „daß, wenn unter den Invaliden sich solche fänden, die lesen, rechnen und schreiben könnten und sich zu Schulmeistern auf dem Lande eigneten und sonsten gut schickten, sie dazu besonders an den Orten, wo der König die Schulmeister salarierte, employiert werden sollten;" die Schule konnte nur gewinnen, wenn statt der „Hirten und Handwerker, die kaum lesen, geschweige schreiben konnten," Invaliden, „die lesen, rechnen und schreiben konnten und sonsten gut schickten," als Schulmeister verwendet wurden, — und dieser Beschränkung entsprechend wurden von den 4184 Invaliden nur 79 als Lehrer angestellt. Friedrich d. Gr. war allerdings in dieser Zeit, wohl infolge der vielen Hindernisse, die sich seinen Plänen entgegenstellten, und der schlimmen Erfahrungen, die er gemacht hatte, von seinen früheren Idealen bezüglich der Jugend- und Volksbildung etwas abgekommen; er war jetzt der Ansicht, daß es auf dem platten Lande genug sei, wenn die Kinder außer Religion noch ein bißchen Lesen und Schreiben lernen. Daß den Schulmeistern in Notfällen noch gestattet wurde, ihr Einkommen durch das Betreiben eines Handwerkes zu verbessern, erklärt sich aus den damaligen Verhältnissen. Um das Schulwesen von den kirchlichen Einflüssen frei und völlig zur Sache des Staates zu machen, beab-

sichtigte der König eine besondere Unterrichtsbehörde zu schaffen; der Minister Zedlitz wurde mit den Vorbereitungen zur Errichtung eines Ober-Schulkollegiums beauftragt, aber dieses konnte erst unter den Nachfolgern Friedrich d. Gr. errichtet werden. — Wohl läßt sich manches an den Handlungen des großen Königs bezüglich des Bildungswesens tadeln, besonders was die immerhin geringe Unterstützung durch Geldmittel anlangt, allein man muß auch ihn aus seiner Zeit und den Verhältnissen, in denen er sich befand, beurteilen. Aber eine ganze Reihe von das Bildungswesen fördernden Ansichten und Gesichtspunkten kommen doch bei Friedrich d. Gr. trotz der mangelhaften Ausführung teils zu neuer Erkenntnis, teils überhaupt erst zur vollen Erkenntnis; es seien hier noch einmal zusammenfassend die wichtigsten angeführt. Die Erziehung der Jugend ist eine der wichtigsten Angelegenheiten des Staates, da an ihr das Gedeihen, die moralische und intellektuelle Kultur der Völker hängt; erst die Erziehung macht den Menschen zum wahren Menschen, denn die in ihm liegenden Bildungskeime müssen entwickelt werden. Wenn sich also auch Familie, Gemeinde, Kirche und Staat gemeinsam an der Erziehung der Jugend zu beteiligen haben, so hat doch der Staat die Oberleitung des gesamten Erziehungswesens zu führen. Die letzten Entscheidungen und die eigentliche Initiative in Schulsachen hat der Staat in die Hand zu nehmen. Der Unterricht soll Klarheit und Selbständigkeit des Denkens und Urteilens erzeugen, wertvolle und fürs Leben nützliche Kenntnisse, geschmackvollen sprachlichen Ausdruck, Freude an geistiger Bildung und richtige moralische Werturteile vermitteln und frommen Sinn, sowie folgerichtiges, bewußtes, sittliches Handeln fördern. Der Erfolg des Unterrichts hängt von der Wahl und Anwendung der richtigen Methode ab; die zum Lehramt berufenen Personen bedürfen daher einer entsprechenden Fachbildung, die sich teils auf die Wissenschaft, teils auf die Technik des Unterrichts erstreckt; außerdem ist vom Lehrer eine tadellose sittliche Führung zu fordern, da er ja durch sein Beispiel erziehend wirken soll. Die Kontrolle über die Amtsführung der Lehrer und die Befolgung der Schulreglements wird vom Staat mit Hilfe von weltlichen und kirchlichen Beamten ausgeübt; auch das Privatschulwesen untersteht dieser Aufsicht. Jedes Kind des Staates soll Schulbildung erhalten; der Staat hat den Schulzwang um seiner selbst und um das Wohl des Volkes willen durchzuführen. Die Unterhaltung der Schulen ist Sache des Staates, doch sollen auch Familie, Orts- und Kirchengemeinde und bei Landschulen insbesondere auch die Gutsherren dazu herangezogen werden. Die Lehrgegenstände der Volksschule sind: Lesen, Schreiben, Rechnen, Religion, Aufsatz, Gesang und gemeinnützige Kenntnisse; die Zucht sei streng, aber nicht pedantisch und unmenschlich.

6. Unter den Männern, die zu dieser Zeit anregend auf die Neugestaltung des Schulwesens in Wort und Schrift wirkten, ist be-

sonders Resewitz (1778—1786) zu nennen; seine Erziehungsschriften (Gedanken, Vorschläge und Wünsche zur Verbesserung der öffentlichen Erziehung als Materialien zur Pädagogik) verdienen eine nähere Beachtung, denn er war, obwohl kein Bahnbrecher wie Rousseau und Basedow, so doch ein wackerer Kämpe für die Schule und den Lehrerstand. Er war ein religiös-freisinniger Mann und Anhänger wahrer philanthropischer Erziehungsgrundsätze, der sich für die pädagogischen Reformbestrebungen seiner Zeit lebhaft interessierte und als Abt von Kloster Bergen die Aufsicht über das Pädagogium und das damit verbundene Lehrerseminar zu führen hatte. Energisch tritt er in Wort und Schrift für Verbesserung des Schulwesens ein und hält dies vor allen Dingen für eine Pflicht des Staates; „die Erziehung ist dem Staate noch keine wichtige Angelegenheit geworden," so ruft er aus; „man zuckt die Achseln, man will oder kann das Geld nicht entbehren, womit das wirklich ausgeführt werden soll, was ganz schön auf dem Papier steht." Was kann der Staat auch von Männern erwarten, denen die geistige Bildung und die leibliche Nahrung fehlt! „Man müßte die menschliche Natur nicht kennen, mit dem Philosophen auf dem Throne nicht wissen, daß Selbstliebe und Hoffnung auf das Gefühl eigenen Wohlseins das große Triebwerk bürgerlicher Tugenden ist." Die Fürsten müssen erst einsehen lernen, daß vernünftige Menschen auch die besten Unterthanen sind, „daß die innere Verbesserung des Staates großenteils von der Einsicht und verständigen Thätigkeit seiner Bewohner abhängt, und daß man, diese zu bewirken, bei einer zweckmäßigen Aufklärung und Unterweisung der Jugend anfangen muß." Da die rationelle Bebauung des Bodens immer mehr erforderlich werde, der Handel weitere Ausdehnung erlange, die fortschreitende Industrie immer größere Anforderungen an die Leistungsfähigkeit des Handwerkers stelle und die Verwaltung des Staatsorganismus tüchtige Köpfe fordere, so müsse die Bildungsarbeit ihre Aufgabe darin erblicken, die Jugend diesen veränderten Verhältnissen entsprechend zu erziehen; alle lateinischen Schulen der Landstädte sollten daher in „Bürgerschulen" umgewandelt werden, in denen die Jugend einen vernünftigen und praktischen Unterricht in der Religion und sorgfältige Anweisung im Schreiben und Rechnen erhält, mit den brauchbarsten Naturprodukten, mit dem Land- und Gartenbau und den gangbarsten Künsten und Handwerken bekannt gemacht wird, die allgemeine Darstellung der Beschaffenheit der Erdteile, besonders aber das deutsche Vaterland kennen lernt, die alte Zeit in kurzem Überblick, die neueste Zeit aber in eingehendster Darstellung vorgeführt erhält, die Landesgesetze, Gesundheitsregeln und die Grundsätze des sittlich-guten Lebens kennen lernt, das Zeichnen betreibt und ganz besonders im Stil geübt wird. Vor allen Dingen ist die Abfassung von Lehrbüchern in allen nötigen Wissenschaften ein Bedürfnis, und der Staat sollte dies von tüchtigen Männern voll-

ziehen lassen. In den Stadtschulen sollen auch befähigte Schüler zu Lehrern auf dem Lande ausgebildet werden; sie erhalten auch Anweisung im Land- und Gartenbau und praktizieren, um sich zu üben, in den niederen Schulen der Stadt; man soll auch die Jugend in einem Schulgarten im Gartenbau unterrichten, die Mädchen aber sollen von der Lehrersfrau im Spinnen und Stricken unterrichtet werden. Die Aufsicht über die einzelnen Schulen führen die Superintendenten, welche die Schulen ihres Bezirks jährlich einmal besuchen und darüber Bericht erstatten; an der Spitze des Schulwesens einer Provinz steht ein Schulrat oder Schuldirektorium, welches aus den tüchtigsten Schulleuten gebildet, vom Staat besoldet wird und die Lehramtskandidaten zu prüfen und anzustellen hat; das Schulwesen des ganzen Landes wird vom Oberschuldirektorium oder Oberschulkollegium geleitet. Der Staat muß sich für die Sache der Erziehung erwärmen, das Schulwesen in seine Hand nehmen und die Erziehung des heranwachsenden Geschlechts nicht mehr als eine geringfügige Nebensache behandeln, die man bloß ehrenhalber betreibe; das Bildungswesen der Nation verdient, ein besonderer Zweig der Staatsaufsicht und Staatsverwaltung zu werden. „Aber so lange man noch nicht überzeugend einsieht, daß das wahre Kapital des Staates in dem Kopfe und der Geisteskraft seiner Glieder besteht, so lange ist auch an keine Nationalerziehung und an keinen allgemeinen Plan dazu zu denken."

7. Unter Friedrich d. Gr. hatte, wie schon erwähnt worden ist, der Abt **Felbiger** in Schlesien das katholische Schulwesen reorganisiert; er hatte die pädagogischen Schriften seiner Zeit eifrig studiert, bei Hecker in Berlin „die neue Lehrart" kennen gelernt und hier auch einige Lehrer ausbilden lassen, die nun in Sagan angestellt wurden. Um auch dem ganz verwahrlosten Schulwesen auf dem Lande aufzuhelfen, mußten nach Felbigers Befehl die meisten Schulmeister der zum Stift gehörigen Dörfer sich in Sagan durch die dortigen Lehrer mit den neuen Schuleinrichtungen bekannt machen lassen; 1763 erließ er sodann eine Verordnung über die Neugestaltung dieser Schulen. In derselben wird zunächst von den Lehrern ein frommes und sittsames Leben und eine humane Schulzucht gefordert; sie sollen nicht in der Schulzeit noch ein Handwerk treiben und den Schuldienst durch den Kirchendienst schmälern, auch sind ihnen Gerichtsfunktionen und Botendienste während der Schulzeit und Musik und Aufwarten bei Hochzeiten und Tänzen ganz untersagt. Die Schulzeit für Knaben und Mädchen soll vom vollendeten 5. bis zum vollendeten 12. Lebensjahr dauern. Von Martini bis Georgi sollen vormittags 3, nachmittags (mit Ausnahme eines Tages) 2 Stunden, und von Georgi bis Martini nur vormittags 3 Stunden Schule gehalten werden; im Sommer sind die Knaben über acht Jahre, welche zum Hüten gebraucht werden, vom Schulbesuch zu befreien. Die

Kinder sollen in drei Abteilungen gebracht werden; der Unterricht soll nicht mehr wie bisher Einzel-, sondern Klassenunterricht sein. In die unterste Abteilung sollen die Kinder kommen, welche das Buchstabieren und aus dem Katechismus die kleinen Fragen lernen; die mittlere Abteilung umfaßt die Kinder, welche lesen lernen, mit dem Schreiben (auf Papier, nicht auf die Tafel) den Anfang machen, im Rechnen die vier Spezies mit unbenannten Zahlen üben und aus dem Katechismus sich die Artikelsfragen aneignen; die obere Abteilung soll fertig lesen lernen, sich im Schreiben nach großen Vorschriften üben, welche etwas Nützliches enthalten, das Rechnen treiben und die Sakramentsfragen lernen. In der Lehrweise soll die Tabellenmethode (Buchstaben- oder Literalmethode) angewandt werden; sie bestand darin, daß der Lehrer Wörter und Sätze, welche auswendig gelernt werden sollten, während des Vorsprechens gleichzeitig mit den Anfangsbuchstaben jedes Wortes auf die Wandtafel schrieb, das Aufgeschriebene erst selbst wiederholte, dann durch die Schüler wiederholen ließ und beim Aussprechen eines jeden Wortes mit dem Finger oder Stäbchen auf den entsprechenden Buchstaben wies. Unter einer Tabelle verstand man einen übersichtlich geordneten und gruppierten Auszug (Einteilung, Definitionen, Regeln) eines Lehrgegenstands (Hauptübersicht), welche vor der ausführlichen Behandlung des unterrichtlichen Pensums auswendig gelernt werden sollten, und bei dessen Aufstellung man sich der beschriebenen Buchstabenmethode bediente. Diese Methode, von Hähn, dem Inspektor der Berliner Realschule, erfunden, wurde von Felbiger aufgenommen; er betonte aber ganz besonders, daß man überall das richtige Verständnis des Lehrstoffs erstreben müsse. In der ganzen Tabellenmethode lag jedoch der Keim des Mechanismus, besonders wenn, was Hähn wollte, man sie erst mechanisch auswendig lernen ließ, bevor man an die ausführliche Besprechung ging; sie hatte daher schon im 18. Jahrhundert viele Feinde, und die Begeisterung der Lehrer für sie erkaltete bald. Während die wenigen geschickten Lehrer die Tabellen erst nach vorangegangener entsprechender Erklärung des Lehrgegenstandes zur Übersicht des behandelten Lehrstoffs gebrauchten, ließ die große Mehrzahl der ungeschickten Lehrer Kinder, die kaum die Anfangsgründe hinter sich hatten, ohne weiteres die schwersten Definitionen, Einteilungen und abstraktesten Regeln durch Vor- und Nachsprechen auswendig lernen. Felbiger selbst eiferte gegen diesen Mißbrauch seiner Methode; er schrieb an Rochow: „Kaum hatte ich die Tabelle im meinen Schulen einführen lassen, so wurde alles über und über so tabellarisch, daß man nicht mehr glaubte, das Vaterunser gehörig lernen zu können, wenn es nicht in einer Tabelle abgehandelt würde. Manche Lehrer glauben alles gethan zu haben, wenn sie erst einen guten Vorrat von Tabellen zusammengestoppelt haben und wenn ihre Schüler recht viele Tabellen

ohne Fehler hersagen können; ob aber der Schüler versteht, was er gesagt hat, und ob er sich nach den Regeln, welche die Tabelle angiebt, richtet, das ist gemeinlich eine andere Frage." Der Minister Schlabrendorff ließ die Felbigersche Schulordnung in allen schlesischen Dorfschulen zur Einführung bringen und die Schulpflicht bis zum 13. und 14. Lebensjahre erweitern. Felbiger reichte hierauf einen allgemeinen Schulverbesserungsplan ein, in welchem er als Grundbedingung für die Hebung des Volksschulwesens die Gründung von Seminarien aufstellte; „es müssen ein oder mehrere Schulen angelegt und unterhalten werden, in denen eine gute Lehrart nicht nur üblich ist, sondern in denen auch dazu solchen Anleitung gegeben wird, die es verlangen." Sodann fordert Felbiger die Sorge für den hinlänglichen Unterhalt der Schulmeister. Die Regierung forderte, daß die Geistlichen, da ihnen die Schulaufsicht oblag, sich solange an einem Seminar aufhalten sollten, bis sie durch ein Zeugnis des Vorstehers nachgewiesen haben, daß sie im Schulwesen Routine besitzen; so lange die Seminarien nicht da seien, sollten sie sich bei Felbiger in Sagan im Schulwesen ausbilden. Für letzteren Zweck verfaßte Felbiger die Schrift: „Das Allgemeine und Wesentliche von Verbesserung der Trivialschulen in Schlesien nebst ausführlicher Abhandlung von der Beschaffenheit der dabei beliebten Methode (1765)", hielt täglich eine Stunde Vorlesung über den Inhalt dieser Schrift und machte auch die Geistlichen mit dieser Methode durch den Besuch der Saganer Schulen bekannt. Noch im Jahre 1765 wurden in Schlesien vier Seminare eröffnet, und im Breslauer Bezirk wurden in diesem Jahre 174 katholische Schulen neu angelegt. Aus Felbigers Feder stammte das 1765 erschienene „General-Landschulreglement für die Römisch-Katholischen in Städten und Dörfern des Herzogtums Schlesien und der Grafschaft Glatz"; es enthält die Bestimmung über den Seminarbesuch, durch welchen die Lehrer die Geschicklichkeit in der für die katholischen Schulen beliebten Lehrart (Tabellarmethode) erwerben sollten. Es wird in demselben darauf aufmerksam gemacht, daß die Schule zum Eintritt ins praktische Leben vorbereiten, daher auf den dauernden Erfolg des Unterrichts besonderen Wert legen und nicht bloß das Gedächtnis anfüllen, sondern auch den Verstand aufklären und üben soll; der Schulzwang und die Kontrolle des Schulbesuchs werden genau normiert und die Schulaufsicht teils durch die Ortspfarrer und Erzpriester, teils durch besondere Schulinspektoren aus dem geistlichen Stande streng geordnet. Felbiger lehrte, visitierte die Schulen und verfaßte Lehrbücher, Tabellen, Anweisungen und Verordnungen; besonders muß die Schrift „Eigenschaften, Wissenschaften und Bezeigen rechtschaffener Schulleute" erwähnt werden. Um ihre Stelle richtig auszufüllen, müssen die Schulleute nach Felbigers Forderung das gründlich verstehen, was sie lehren sollen, beim Unterricht eine gewisse Ordnung befolgen, das

Lernen leicht und angenehm machen, so viel als möglich Zeit ersparen und nicht allein das Gedächtnis, sondern ganz vorzüglich den Verstand bilden; denn nichts ist dem Menschen nach der Religion nötiger, als vernünftig sein, d. h. einsehen, wie allerlei Dinge miteinander zusammenhängen, wie eins aus dem andern folget. Als Lehrform verwendet Felbiger besonders das Katechisieren; aber die entwickelnde Frageform tritt dabei gegenüber der wiederholenden und prüfenden sehr in den Hintergrund. In der Praxis bestand das Katechisieren meistens nur in einem Abfragen des Inhaltes der Tabellen oder in bloßer grammatischer Zergliederung des Stoffes, — und so lief alles doch nur auf Gedächtniswerk hinaus. Das genannte Buch enthält außerdem noch Anweisungen über die Behandlung der einzelnen Unterrichtsgegenstände. Im Schreiben wird gefordert, daß die Buchstaben nach der Ordnung der natürlichen Entstehung durchgenommen werden sollen und zwar erst die leichteren und dann die schwereren, und daß sie vor den Kindern an der Wandtafel entstehen sollen; anfangs schreibt der Lehrer mit blasser Tinte vor, und die Schüler ziehen dann mit schwarzer Tinte das Vorgeschriebene nach. An der Hand einer Tabelle müssen die Kinder die Buchstaben nebst ihren Merkmalen lernen und dann auch die gewöhnliche Reihenfolge sich merken, z. B. „g hat einen Henkel, zur Rechten einen abwärts gebogenen Strich“ u. s. w. Auch mußten die Kinder, bevor sie zum Buchstabieren kamen, lernen, was eine Silbe sei, daß es drei Hauptarten von Silben giebt, was Buchstabieren ist u. s. w.; das Lesen beginnt mit dem Buchstabieren. Die Lehrregeln machen wieder eine große Tabelle aus, welche die Lehrer den Schülern einprägen müssen, z. B. „Wörter sind Zeichen unserer Gedanken, die man mit dem Munde aussprechen kann.“ Um den Einzelunterricht abzuschaffen, führte Felbiger das Chorlesen und Chorsprechen ein, übertrieb dies aber und brachte dadurch eine singende Monotonie ins Lesen und Sprechen. Zur Einübung der Orthographie wird das Schreiben aus dem Kopfe wie das des Vorgesagten empfohlen und dem Lehrer zur Pflicht gemacht, das Geschriebene recht genau zu verbessern; für Schreiben, Rechtschreiben und Aufsatz (Briefe, Scheine, Verträge u. s. w.) sind Tabellen vorhanden, welche die Regeln u. s. w. enthalten, die von den Kindern gelernt werden müssen. Auch im Aufsatz soll die Jugend Unterricht erhalten und durch ihn angeleitet werden, die Gedanken so zu wählen, wie es dem Endzweck einer Sache, von der man redet, gemäß ist; dazu gehört richtiges und gewandtes Denken, die Wahl solcher Wörter und Redensarten, wie sie unter gesitteten Personen üblich sind, Bekanntschaft mit den Gesetzen des Aufsatzes und sprachrichtige Anwendung derselben. Besonders förderlich soll das Lesen guter Schriften sein; neben dem Erzählen und Niederschreiben des Gelesenen wurde besonders das Briefschreiben geübt. Nur die Kinder, welche fertig lesen und

schreiben können, werden zum Rechnen zugelassen; es beginnt mit den Rechentabellen, auf denen die Rechenregeln stehen, und geht im wesentlichen auf mechanische Dressur durch Vor- und Nachmachen und Auswendiglernen hinaus, doch wird die Ausführung von Rechnungen, die in der Haushaltung, im Handwerk und im Handel vorkommen, betont. Bei der Meßkunst soll der Lehrer „Modelle oder wenigstens große Zeichnungen bei der Hand haben, um den Schülern alles recht sinnlich zu machen." Auch beim Unterricht in der astronomischen Geographie, der Physik und Naturgeschichte soll der Lehrer alles, wenn möglich, durch wirkliche Gegenstände, Versuche und Bilder veranschaulichen, um das Verständnis zu erzielen; bei der Erdkunde besonders soll er vom Bekannten zum Unbekannten fortschreiten und von einzelnen Teilen zum Ganzen übergehen; daher soll er vom Grundriß des Schulzimmers ausgehen, den er nach verjüngtem Maßstabe eigens dazu verfertigt hat. So lernen sie den Plan verstehen und mit der Wirklichkeit vergleichen; in derselben Weise lernen sie den Plan der Stadt kennen, dann erst soll man zur Karte des vaterländischen Staates und dann zu benachbarten Reichen übergehen; überall steht die Karte im Vordergrund, auf ihr lasse man die Kinder in Gedanken reisen, lasse sie messen u. dgl. Aus der Geschichte soll der Schüler Beispiele und Lehren gewinnen, besonders aber Hochachtung und Liebe zum Vaterland, so daß der Trieb zur Nachahmung und Begierde entsteht, auch etwas Nützliches zu unternehmen. Weiterhin bespricht Felbiger die Schulzucht; nur wenn gelindere Mittel nicht helfen, soll der Lehrer zu schärferen Strafen greifen, dabei aber immer die Besserung des Schülers im Auge behalten; alle Mißhandlungen und alle entehrenden Strafen (Eselsohren anhängen u. dgl.) sollen unterlassen werden. — Hinderlich bleiben bei Felbigers Reformbestrebungen die schlechte Besoldung und die ungenügende Vorbereitung der Lehrer, nicht weniger aber auch die Lässigkeit der Geistlichen, die sich durch die ihnen übertragene Aufsicht über die Schulen belästigt fühlten und sich mit der neuen Lehrart, die viele für unkatholisch hielten, weil sie von protestantischen Schulen hergenommen war und das Volk aufklären wollte, nicht bekannt machen wollten; dazu kam noch die Abneigung der Gutsherren und Landleute gegen die Schule, weil die Unterhaltung derselben ihnen Lasten zuschob und sie die Kinder dem Viehhüten und anderen häuslichen Verrichtungen entzog. Felbiger mußte mit großer Vorsicht bei seinen Reformbestrebungen zu Werke gehen, besonders bei seinem Verkehr mit protestantischen Schulmännern, da man selbst in Rom seine Bemühungen als Handlungen verdächtigte, durch welche die katholische Religion untergraben würde; so schrieb er an E. v. Rochow, er möge ihm gestatten, das von demselben 1772 herausgegebene Werk „Versuch eines Schulbuchs" zu benutzen, jedoch ohne die Quelle zu nennen, weil er bei seinen Glaubensgenossen sonst in Gefahr geriete, und diese dem Gebrauche desselben Hindernisse bereiten würden.

8. Der Domherr E. v. Rochow in Reckahn in Brandenburg hat sich um die Hebung der Volksbildung durch Volksschulen die größten Verdienste erworben; er hatte sich durch fleißiges Studium die wissenschaftliche und philosophische Bildung seiner Zeit zu eigen gemacht und war von Begeisterung für das Erziehungswerk durchglüht. Wie er, als Kind seiner Zeit, ein eifriger und wahrer Vertreter der wahren Aufklärung ist, so ist ihm auch die Aufklärung der Endzweck der Erziehung. Der Mensch hat geistige Anlagen oder Vernunft; letztere zur bewußten Anwendung als Verstand zu entwickeln, ist nach ihm Sache der Bildung, und das Mittel dazu heißt Aufklärung; auf den Willen wird durch die Pflege der Erkenntnis eingewirkt, denn „Erkenntnis giebt Tüchtigkeit." „Aufklären im moralischen Sinne muß also heißen: die Menschen durch Belehren bessern, daß sie ihre wahren Vorteile im Leiblichen und Geistlichen kennen und somit erreichen können und wollen." Aus den Begriffen entstehen Grundsätze, aus diesen Handlungen, aus den Handlungen Wohlergehen oder Elend; durch den Verstand also den Willen zu leiten, durch richtige Erkenntnis zu nützen und zu bessern, ist die richtige Methode; der Unterricht ist die Hauptsache, „auf das Verständigwerden kommt endlich alles an." Nachdem er auf seinen Gütern die Wunden, welche der Krieg geschlagen hatte, einigermaßen geheilt, den Ertrag des Bodens gemehrt, seine Bauern und Tagelöhner mit anbaufähigem Acker ausgestattet, Armut und Landstreicherei beseitigt und Kranken- und Kreditkassen eingerichtet hatte, machte er sich daran, die Roheit, die Unwissenheit und den Aberglauben zu bekämpfen; dies schien ihm nur mit Hilfe der Schulbildung möglich, und mit dieser sah es trotz des General-Schulreglements von 1763 auf seinen Gütern noch traurig aus. Dem Volk fehlte es an Interesse und Verständnis für die Bildung, es scheute auch das Schulgeld und wollte die Kinder bei der Arbeit in Haus und Feld nicht entbehren, daher es mit dem Schulbesuche schlecht aussah; die Lehrer waren meistens schlecht, und die Geistlichen standen dem ländlichen Schulwesen kühl und abgeneigt gegenüber. Als Domherr hatte sich Rochow aber überhaupt für das Schulwesen zu interessieren, nnd so hatte er auch die Bestrebungen der Philanthropen kennen gelernt, hatte Basedows Schriften gelesen und war mit ihm in persönlichen Verkehr getreten; wohnte der großen Prüfung im Philanthropin bei und veröffentlichte darüber einen Bericht. Wie er in den Teuerungsjahren 1771 und 1772 für seine Leute sorgte und in einer Stunde des Nachdenkens über das leibliche und geistige Elend des Volkes plötzlich zu dem Entschlusse kam, an der Verbesserung der Dorfschulen den Hebel für die von ihm beabsichtigte Hebung des Wohlstandes seiner Untergebenen einzusetzen, das hat er in der „Geschichte meiner Schulen" selbst erzählt. — An demselben Tage noch entwarf er den Plan zu seinem ersten Schulbuch, welches 1772 als „Versuch eines Schulbuches für

Kinder der Landleute oder zum Gebrauch in Dorfschulen" erschien. Das Buch erregte gewaltiges Aufsehen; es war die Ursache zu dem Briefwechsel mit Felbiger und zu dauerndem schriftlichen und mündlichen Verkehr mit dem preußischen Kultusminister von Zedlitz. Im Vorwort entwirft Rochow ein düsteres Bild von der ihn umgebenden Landbevölkerung, deren Seele man nicht bilde und die nicht im stande sei, selbst über ihre eigenen Urteile und Handlungen zu richten; „außer dem Katechismus und der Heilsordnung fand ich kein Schulbuch für den Landmann, und außer dem wörtlichen Inhalt dieser höchstens bloß auswendig gelernten, aber nicht verstandenen Bücher keine Wissenschaft, die man dessen Kinder lehrte." Er zeigt sodann, daß durch die herrschende Lehrart unmöglich verständige Menschen gebildet werden könnten, da die Kinder die Worte des Katechismus nicht einmal verstehen, noch weniger aber den Sinn derselben fassen könnten. Weiterhin legt er nun dar, daß die rechte Klugheit dem Landmann nicht im Wege sei, ein geschickter Bauer, ein fleißiger Arbeiter, ein treuer Dienstbote, ein tüchtiger und gehorsamer Soldat u. s. w. zu werden; denn „ich nenne nur den klug und weise, der die Pflichten seines Standes kennt, die Vorteile desselben zu nutzen weiß und selbst aus dem Übel das damit vermischte Gute herauszufinden versteht." Um nun die Landleute in dieser Art klug zu machen, wendet sich Rochow mit seinem Buche an die Lehrer, weil bei diesen „das Lesenkönnen und das Verstehen des Gelesenen eher zu vermuten" ist; „ich habe den Schullehrern auf dem Lande und in niedrigen Schulen einige Aussichten in das Reich nützlicher Wahrheiten eröffnen und ihnen eine nach meiner Ansicht gute Methode zeigen wollen." „Allerdings müssen wir," so folgert Rochow, „bessere Lehrer haben; mit Handwerkern und unwissenden Bedienten muß keine Land- und niedere Schule mehr besetzt werden, sondern, wo möglich, fürs erste mit Kandidaten der Theologie; sie müßten alle wenigstens einhundert Reichsthaler bares Geld an fixem Gehalt nebst dem Kantortitel haben, ohne die übrigen Vorteile, als Feuerung, Wohnung, Garten u. s. w., damit sie sich gern und ganz dem Schuldienste weihen können; dafür aber würden alle Kinder der Gemeinde unentgeltlich in der Schule unterwiesen." Es müßten wenigstens zwei Klassen an einer Schule sein; die Schulzeit sollte täglich höchstens sechs Stunden betragen. Die Schulstuben müssen „hell und mit nützlichen und zweckmäßigen Bildern oder Sachen und Modellen geziert sein". Der „Versuch" selbst war für die Hand des Lehrers bestimmt; er sollte diesem Anleitung zum Studium und Anweisung zum Unterrichte zugleich sein und behandelte diejenigen Kenntnisse und Begriffe, welche dem „Bauernstand in Verbindung mit dem Staate" zu wissen nötig erschienen. „Nur das Verstehen dessen, was gelehrt wird, macht den Unterricht nützlich," das war Rochows oberster Unterrichtsgrundsatz; auf die Übung des Verstandes, auf das Be-

greifen des Gelernten zielen denn auch alle Hauptstücke seines Schulbuchs hinaus. „Der Unterricht in der Ordnung, wie sie mein Schulbuch angiebt, soll sokratisch erzählend sein und die Kinder sollen oft, um die Aufmerksamkeit zu erhalten, aufgerufen werden. Der Lehrer muß ihnen den Verstand dessen, was er sagt, unter anderen und verschiedenen Wendungen so lange vorlegen, bis sie ihn begreifen; vorwitzige Fragelust soll er zwar zurückhalten, aber vernünftige Zweifel liebreich und mit Beifall heben, kann er das aber etwa nicht, so soll er ehrlich seine Unwissenheit gestehen oder sich Aufschub erbitten. Mit einem Worte, der Lehrer soll auf diese leichte Art Sinnlichkeit oder vielmehr Empfindung in Idee und diese in richtige Begriffe verwandeln, das heißt bei mir, die Kinder denken zu lehren.“ Vor allen Dingen aber muß der Lehrer die Kinder sprechen und die Sprache verstehen lehren, denn bisher „versteht unter dem gemeinen Mann fast keiner die Sprache, in der gepredigt, katechisiert und ich möchte sagen gebetet wird. Meine Kinder also sollen lernen, mit den Ideen, die sie ausdrücken wollen, sowohl die rechten Worte als mit den Worten, die sie hören, die rechten Begriffe verbinden zu können.“ Daher ist Rochow auch nicht mit Felbigers Ansicht, den Inhalt des Schulbuchs in Tabellenform bringen zu lassen, einverstanden; „wie aber,“ so schreibt er an Felbiger, „wenn es sich fände, daß die Tabellenmethode die Seele verengerte, sie in die ihr eigenen Klammern einschlösse, den fortgesetzten Fleiß bis ans Ende, nämlich an Erkenntnis zuzunehmen, verhinderte?“ „Der erste Unterricht für Kinder überhaupt,“ so schreibt er, „und also auch für Kinder der Landleute, sei so sinnlich und angenehm als nur möglich. Der Lehrer fange nicht sogleich und allein mit dem Bücherunterricht an, sondern er unterhalte das Kind durch leichte, seinen Fähigkeiten angemessene Gespräche über allerlei ihm bekannte und auf die Sinne einwirkende Gegenstände. Er erwecke und übe zu allererst die Aufmerksamkeit der Kinder, lehre sie ihre Sinne ordentlich gebrauchen, recht sehen und hören, vieles anschauen und darauf merken, das Gesehene und Gehörte richtig angeben; er verbessere gleich anfangs ihre Sprache und beschäftige ihr Nachdenken und ihre Wißbegierde, ohne sie zu überhäufen, durch Mitteilung so vieler Sachkenntnisse, als für ihr gegenwärtiges Alter und Fassungsvermögen gehören.“ Diese Übungen sollen nun zunächst an dem eigenen Körper des Kindes vorgenommen werden; „es ist nützlich, die Kinder hier mit ihrem Körper und vors erste mit dessen verschiedenen in die Augen fallenden Teilen und mit viel anderen Dingen, als Erdarten, Steinen, Pflanzen, Tieren, Bäumen und Werken der menschlichen Kunst, ihren Geschlechtern und Arten, und den äußerlichen und innerlichen Kennzeichen derselben bekannt zu machen. Außer der Schule wird jedem Kinde aufgegeben, Bemerkungen zu machen, und an dem Bemerkten wird die Lehrart fortgesetzt.“ Nachdem so die wirklichen Gegenstände betrachtet und besprochen worden

sind, wird zu den gemalten Gegenständen übergegangen; es wird z. B. ein Bild vom Hahn gezeigt und dasselbe mit dem lebendigen Hahn verglichen; dann wird der Hahn beschrieben. Alle diese Erörterungen sollen aber zu Erzählungen in Beziehung gesetzt werden, um durch letztere das Interesse und die Aufmerksamkeit für die erstere zu wecken; am Schlusse des ersten Hauptstückes werden Übungen im Aufsuchen von Ähnlichkeiten und Unähnlichkeiten an Dingen angestellt. Im zweiten Hauptstück handelt Rochow von „Ursache und Wirkung"; diese Übungen sollen an Beispielen vorgenommen werden und sollen besonders zum rechten Gebrauch der Vernunft anleiten. Im dritten und vierten Hauptstück werden die Begriffe Grund, Wahrheit, Irrtum, Glaube u. s. w. durch sinnliche Gleichnisse und Behandlung, zum Teil durch Erzählungen erläutert; das fünfte Hauptstück enthält eine kleine Seelenlehre mit der Erläuterung von Begriffen: Gedächtnis, Urteil u. s. w. Wichtig ist das sechste Hauptstück: „Von der Religion oder von dem Verhältnis, worin die Menschen mit Gott stehen;" es enthält zuerst: Allgemeine Erkenntnis von Gott oder von den Eigenschaften Gottes, dann: Besonders geoffenbarte oder biblische Erkenntnis von Gott, und endlich: Kurzgefaßter Inhalt der Bibel bis auf die Himmelfahrt Christi; ihm schließt sich das siebente Hauptstück mit einer „Tugendlehre nach der Bibel" an. Im achten Hauptstück wird „von der Gesellschaft und der Obrigkeit, von Gesetzen und Soldaten," im neunten „vom Verhältnis" z. B. des Menschen zu Gott und zur Gesellschaft, überhaupt eines Dinges zum anderen, im zehnten „von der Höflichkeit im Umgange und im Reden und vom nötigen Briefschreiben," im elften „von der Zahlenkunst als einer Übung des Verstandes," im zwölften zur „Ausmessung der Flächen und Körper und etwas Mechanik," im dreizehnten vom „Augenmaß und Betrug der Sinne," im vierzehnten „von natürlichen Dingen, zur Vermehrung nützlicher Erkenntnis" (Anthropologie, Naturgeschichte, Geographie), im fünfzehnten „von den Mitteln, die Gesundheit zu erhalten und einige einfache Vorschläge, die verlorene Gesundheit wiederherzustellen" und im letzten Hauptstück „von der Landwirtschaft als einem Berufe und Grundsätze, worauf es bei allen Arten der Landwirtschaft ankommt", gehandelt. Im Anschluß an diese Anweisung für die Lehrer schrieb Rochow 1773 ein Buch für Kinder, das er anfangs „Bauernfreund", dann „Kinderfreund" nannte und binnen wenig Jahrzehnten in vier Auflagen mit über 100000 Abdrücken und in vielen Nachdrucken erschien, auch ins Französische, Schwedische, Polnische u. s. w. übersetzt wurde; er schrieb ferner eine „Instruktion für Landschulmeister," später ein „Handbuch in katechetischer Form für Lehrer, die aufklären wollen und dürfen," und einen „Katechismus der gesunden Vernunft oder Versuch, in faßlichen Erklärungen wichtiger Wörter nach ihren gemeinnützigsten Bedeutungen und mit Beispielen begleitet, zur Beförderung richtiger

und bessernder Erkenntnis. — So richtete Rochow nach diesen Grundsätzen nach und nach vier Schulen mit etwa 200 Schülern auf seinen Gütern ein, deren Erfolge ihn bald befriedigten; „die Kinder werden gutartig, lernen hochdeutsch reden und verstehen schreiben und rechnen.“ Für seine Schule in Reckahn fand er in Bruns, einem Schüler der Halberstädter Domschule, einen Lehrer, der für die Rochowsche Pädagogik vorbildlich geworden ist. Von nah und fern wanderten die Schulmänner nach Reckahn, um die neue Lehrart kennen zu lernen; so wirkten Rochows Thaten, Vorbild und Schriften auch über den heimatlichen Kreis hinaus. Das Einkommen der Lehrer auf eine entsprechende Höhe zu bringen, war sein wiederholter Antrag an den Minister Zedlitz, und zwar hielt er einen Jahressold von 100 Thlr. für ausreichend; die Folge dieser Anregung war, daß Friedrich d. Gr. die vierprozentigen Zinsen von 100000 Thlr. zur Aufbesserung der Besoldung, resp. zur Errichtung neuer Schulstellen bewilligte. Besonderen Nachdruck aber legte Rochow auf die Beschaffung ordentlich vorgebildeter Lehrer; den von Basedow so sehr betonten Gedanken von der Notwendigkeit der Lehrerseminare ließ er nicht wieder los. Zuerst war Rochow der Meinung, daß sich die Geistlichen der Lehrerbildung annehmen sollten; dann, als dieses sich nicht verwirklichen ließ, suchte er in seinen Schulen Lehrer auszubilden, aber auch dies hatte nicht den gewünschten Erfolg. Nun kam er auf den Gedanken, die Kandidaten der Theologie vor dem Eintritt ins Amt erst einige Jahre in den Landschulen unterrichten zu lassen, allein diese mochten diesen beschwerlichen Bildungsweg nicht beschreiten. Nun sah Rochow ein, daß ohne selbständige Lehrerbildungsanstalten der Zweck einer soliden Lehrerbildung unmöglich erreicht werden könne. Unter den in Rochows Schulen ausgebildeten Lehrern ist besonders Wilberg zu nennen, der später in Elberfeld segensreich wirkte; „in der Anregung klarer Anschauungen, in der Entwicklung bestimmter Begriffe, in der Ausprägung der Vorstellungen in bestimmten Worten, wie in der Aufregung der Gefühle für alles Edle und Gute war Wilberg Meister,“ sagt Diesterweg, der von ihm für die Pädagogik gewonnen wurde. — Rochows Bemühungen hatten auch den Erfolg, daß 1798 das Domkapitel zu Halberstadt die Eröffnung eines Seminars beschloß. Nur langsam reiften die Früchte, zu denen er die Samen gesäet hatte; nachdem Zedlitz durch Wöllner verdrängt worden war, hörte auch Rochows Einfluß auf; er zog sich immer mehr von der Öffentlichkeit zurück und lebte seinen Studien, seiner Schriftstellerei und seinen Schulen. Über diese hat Pastor Riemann auf Grund eigener Beobachtungen und persönlicher Mitteilungen Rochows eine eingehende Beschreibung gegeben. Der grundlegende Unterricht in denselben entsprach den Anweisungen, die in dem „Versuch eines Schulbuchs“ enthalten und oben mitgeteilt worden sind. Dem Lesen lag der Kinderfreund zu Grunde, dem aber Lese-

1778

übungen vorausgingen, welche erst an vorgezeichneten Buchstaben und dann an Lesetafeln vorgenommen wurden. Mit dem Rechtschreiben verband man Belehrungen aus der Sprachlehre und praktische Übungen im Ausdruck. Der Schreibunterricht war noch Einzelunterricht; der Schüler erhielt eine Vorschrift ins Heft oder auf einer Vorlage. Das Rechnen begann mit dem Zählenlernen an sichtbaren Dingen erst ohne, dann mit Ziffern. Als Unterricht der Oberklasse traten auf: Lesen, Rechnen, Schönschreiben, Rechtschreiben, Gedächtnis- und Verstandesübungen, Sprachunterricht, Anleitung zu einigen leichteren Stilübungen, „beiläufigen" Unterricht in der Naturgeschichte, Landwirtschaft, Handarbeit, Gesundheitslehre, Religion und Bibellesen. Beim Lesen wurde eine Erzählung mehrmals gelesen, dann katechetisch und belehrend behandelt, und endlich wurde jedes Kind darauf geprüft, was es sich besonders gemerkt hatte. Die Verstandesübungen bezogen sich auf die Einordnung der bereits gewonnenen Begriffe, womit auch die Sprachlehre durch das Auffinden von Wortfamilien u. s. w. verbunden war. Im Rechnen wurde bis zu den Brüchen und Gesellschaftsrechnungen fortgeschritten und besonders das Kopfrechnen betont; bei der Regel de tri wurden die Aufgaben nach Regeln gelöst. Sehr dürftig war der Unterricht in Naturkunde und Geographie; Weltgeschichte fehlte ganz. Die Realien wurden im Anschluß ans Lesen, an die orthographischen und die Verstandesübungen berücksichtigt, aber die Gesundheitslehre wurde besonders beachtet. Im Religionsunterricht wurde auf die praktische Seite besonderes Gewicht gelegt; die Religionswahrheiten wurden nicht als bloße Gedächtnissache, sondern als Sache des Verstandes und Gemütes behandelt; vor allen Dingen aber war der Religionsunterricht auf die Erweckung guter Gesinnungen und die Führung zu einem tugendhaften Lebenswandel gerichtet. „Soll der Unterricht in der Religion bleibende Frucht schaffen, so lehre man die Religion, wie Jesus solche lehrte, stets in Beispielen und Anwendungen aufs gemeine Leben." Rochow schwebte ein konfessionsloser Religionsunterricht vor, bei dem der Schwerpunkt in der Sittenlehre liegt; das Positive, d. h. das Konfessionelle soll dem Priester überlassen werden. — Rochow hat, trotzdem er kein Pädagoge von Fach war, sondern sich als Laie durch eifriges Studium der pädagogischen Litteratur seiner Zeit und genaue Beobachtungen der philanthropischen Bestrebungen und des Kindes- und Volkslebens seine pädagogischen Anschauungen gebildet hat, segensreich auf die Gestaltung des Schulwesens und namentlich des Volksschulwesens eingewirkt. Die Erziehung muß nach ihm dahin streben, durch besseren Unterricht ein besseres zukünftiges Geschlecht zu erziehen; deshalb muß man die Erziehung der niedrigeren Volksklassen aus rein nationalem Zwecke fordern. Besonders hat er auf die Notwendigkeit einer besonderen Vorbildung für den Lehrerberuf hingewiesen. Die unterrichtliche Thätigkeit des Lehrers sucht er zu einer Kunst zu er-

heben; für ihn gab es auch nur eine Schule und eine Lehrart für die gesamte Jugend ohne Unterschied. Durch ihn und Felbiger kam die katechetische Lehrweise zu ihrem Recht, wurde auf korrektes Sprechen, anschauliches Erfassen und denkendes Verarbeiten des Lehrstoffes Wert gelegt. Der Unterricht in den gemeinnützigen Kenntnissen und die Rücksichtnahme beim Unterricht auf die Forderungen des praktischen Lebens wurden von ihm besonders betont. Dem deutschen Unterricht verschaffte er Geltung und stellte in den Mittelpunkt des Unterrichts das Lesebuch, welches religiös-sittliche und realistische Stoffe enthielt. „So lange," schreibt er, „die Lesebücher der Kinder entweder Fibeln oder Bibeln sind, so lange ist schwerlich einzusehen, wie das Volk die Sprache, in der hernach gelehrt, geschrieben und geredet wird, verstehen, Menschenverstand bekommen und von der Religion richtige Begriffe sich machen soll." Durch das Lesebuch sollen die Kinder moralische Wahrheiten und sonstige für das praktische Leben nützliche Kenntnisse beigebracht bekommen. Mit diesem Lesebuch fand Rochow bei all seinen Gesinnungsgenossen großen Anklang; so schrieb Büsching: „Das ist ein treffliches Büchlein für die Kinder auf dem platten Lande, welches sie zur Aufmerksamkeit, zum Nachdenken, zu nützlicher Erkenntnis, zu fruchtbaren Grundsätzen, zu guter Gesinnung und zu einem guten Wandel leitet." Mit der Anwendung des Buchs seitens der Lehrer war aber Rochow wenig zufrieden; „die Lehrer," so schreibt er, „lesen es und lassen es wieder vorlesen, oft sieben Historien nacheinander, da sie dann freilich bald durchkommen und es redlich überdrüssig werden müssen". Aber die Lehrstücke selbst entsprechen doch auch nicht den Anforderungen, welche man an dieselben stellen muß; die wenigsten enthalten anziehenden Stoff in anziehender Form, die meisten sind zu gesucht, um kindlich zu sein, künstlich, farblos trotz der offenbaren Anstrengung anschaulich zu sein, ohne lebendigen Inhalt. Ein eigentlicher Fortschritt vom Leichteren zum Schwereren war auch nicht zu finden; zwischen dem ersten und zweiten Teil war ein wesentlicher Fortschritt nicht zu erkennen. Auf langsames, lautes und deutliches Lesen wurde streng gehalten; auch wurde außer der Reihe gelesen, um die Aufmerksamkeit wach zu halten, und an die Lesestücke Unterredungen geknüpft. Aber diese katechetischen Unterredungen sind mangelhaft; den Kindern wurden oft, anstatt aus ihnen Vorstellungen und Begriffe auf Grund von Anschauungen zu entwickeln, fertige Gedankenreihen eingeredet und eingefragt, so daß dann Gedanken zum Vorschein kamen, wie man sie von Kindern nicht erwartet. Schülerantworten, wie z. B. die folgende, können nicht entwickelt, sie können nur vorgesagt und mechanisch nachgesprochen werden: „Wer das zu wissen oder zu thun für nötig hält, was ihn Gott durch Christum und seine Apostel über Recht und Unrecht hat lehren lassen, und was ihm seine Vorgesetzten und Lehrer in Schulen und Kirchen verstehen helfen, der wird da-

durch verständig und also zum Genuß alles wahren und dauerhaften Guten, mithin zur Seligkeit immer mehr geschickt. Wer das aber u. s. w." Zuletzt wurde auf diesem Wege nicht das anschauliche Denken, sondern das „Maulbrauchen", das scheinbar verständige Sprechen geübt. Aber es ist ein Verdienst Rochows, die erotematische Lehrform („katechetische Kunst") besonders betont zu haben; es war ein nicht unwesentlicher Fortschritt zur Einführung eines entwickelnden und erziehlichen Unterrichts in der Landschule. Die Schüler wurden nun doch veranlaßt, zu sprechen und zwar allein, nicht, wie es üblich war, nur im Chor; die Ausführung war ja noch mangelhaft, besonders da man nicht auf das Antworten in Sätzen hielt. Auch war durch den „Kinderfreund" die Bahn für die Lesebücher nun einmal geöffnet; es regnete nun Kinderbücher, Kinderromane und Volksschriften. Rochows pädagogische Bestrebungen kamen nicht bloß seinen Schulen, sondern auch den anderen Schulen des deutschen Landes zu gute; überall, wo man in dieser Zeit auf Hebung des Volksschulwesens bedacht war, da dienten die Rochowschen Anstalten zum Muster. Manches, was wir heute an Rochows Schulen, besonders in erziehlicher Hinsicht, tadeln können, muß vom Standpunkte seiner Zeit gebilligt, wenigstens entschuldigt werden; er hatte Ideale im Auge, aber er wußte sich auch den Verhältnissen anzupassen. Da er nicht annehmen konnte, daß die Erbunterthänigkeit jemals aufgehoben würde, so hat er bei seinen Schulreformen ziemlich viel Rücksicht darauf genommen. Brauchbarkeit und unbedingten Gehorsam forderte der Gutsherr von seinen Unterthanen, und Rochow war bestrebt, die Kinder durch eine geeignete Schulung zur Erfüllung dieser beiden Forderungen tüchtig zu machen; vielfach kam dadurch einerseits die Gesinnungsbildung und die Pietät gegen die Eltern in Nachteil. Rochow sah dennoch nicht die Früchte seiner Bestrebungen so aufgehen, wie er es erhofft hatte. Die preußische Staatsregierung sah nach dem Rücktritt des Ministers von Zedlitz die Rochowschen Bestrebungen mit Mißtrauen an; sie segelte unter Wöllners Leitung wieder im Fahrwasser von Feudalismus und Kirchentum, und Adel und Geistlichkeit unterstützten sie darin aufs beste. Die großen politischen Ereignisse am Ausgange des 18. Jahrhunderts endlich zogen das Interesse ganz von Rochows Bestrebungen ab; später aber, als Regierung und Volksfreunde der Schule und insbesondere der Volksschule wieder ein größeres Interesse widmeten, da hatte das Leben und Denken der deutschen Nation mehr als in einer Hinsicht einen gewaltigen Umschwung erfahren. Ein anderer Stern ging am pädagogischen Himmel auf und zog die Aufmerksamkeit auf sich, — Pestalozzi.

9. Gleich im ersten Regierungsjahr des Königs Friedrich Wilhelms II. von Preußen stellte der freisinnige Minister v. Zedlitz beim König den Antrag, für die Schulverwaltung ein selbständiges Ober-

Schulkollegium zu errichten; und bald darauf erließ der König die „Instruktion für das neu errichtete Ober-Schulkollegium", dessen Chef Minister v. Zedlitz wurde. Die Einleitung dieser Instruktion lautet: „Da Uns äußerst daran gelegen ist, daß in Unsern Landen durch zweckmäßigen Unterricht der Jugend gute Menschen und brauchbare Bürger für jeden Stand erzogen werden, dieser wichtige Endzweck aber nicht besser erreicht werden kann, als durch einerley allgemeine Oberaufsicht, welche über das Ganze des gesamten Schulwesens Unserer Länder sich erstreckt und dabei nach einerley geprüften Grundsätzen verfährt, so haben Wir für gut befunden, ein Ober-Schulkollegium über alle unsere Königlichen Lande anzuordnen und dasselbe mit nachfolgender Instruktion zu versehen." Zedlitz gab 1788 eine Denkschrift heraus, in der es heißt: „Es sei ein Unrecht, den Bauer wie ein Tier aufwachsen, ihn einige Redensarten, die ihm nie erklärt werden, auswendig lernen zu lassen; zu seinem Unterricht gehören außer der Religion, dem Lesen, Schreiben und Rechnen, auch Erfahrungssätze aus der Mechanik, Naturlehre, einige diätetische Regeln und einige Kenntnisse der Landesverfassung; auch müssen in den Bauernschulen einige gewerbliche Beschäftigungen, wie Spinnen und Flechten, gelehrt werden. Für den Bürgerstand aber seien die Lateinschulen mit ihrem Latein und Griechisch und ihrem scholastisch-dogmatischen Unterricht völlig unbrauchbar; man solle ihm vielmehr einen auf das Praktische gerichteten Religionsunterricht erteilen, Anfertigung eigener Aufsätze, Übung im Denken, Naturgeschichte, Geschichte vom westfälischen Frieden an, Kenntnis der Landesgesetze, der Handwerke und der dazu erforderlichen Werkzeuge lehren." — Aber in dem Ober-Schulkollegium saß auch der Ober-Finanzrat **Wöllner**, der bald das volle Vertrauen des Königs gewann; er war ein Feind der Aufklärung, und es gelang ihm, diese um so leichter zu bekämpfen, als sie ins Extrem geraten und alle wahre Religiosität und Sittlichkeit zu untergraben drohte. Schon 1787 schrieb der König: „Ich hasse zwar allen Gewissenszwang und lasse einen jeden bei seiner Überzeugung; aber das werde ich nie leiden, daß man in meinen Landen die Religion Jesu untergrabe, dem Volke die Bibel verächtlich mache und das Panier des Unglaubens, Deismus und Naturalismus öffentlich aufpflanze." Allein Wöllner gelang es, dem König jede berechtigte Aufklärung in der vom König mit Recht bekämpften Form und alle treuen und freisinnigen Diener aus der Zeit des großen Königs als Anhänger derselben hinzustellen; so wurde Zedlitz entlassen, und Wöllner trat an seine Stelle. Schon 1788 erschien das Religionsedikt, welches die Orthodoxie zur Herrschaft brachte und alle freie Anschauungen unterdrückte; jeder Lehrer mußte geloben, im Sinne dieses Edikts zu denken und zu handeln. In der Anweisung für den Unterricht an niederen Schulen wird der Religionsunterricht im Sinne des Edikts als Hauptsache derselben hingestellt; die Kinder sollen

in der Schule lernen: 1. Lesen; 2. Katechismus (fertig auswendig); 3. die Hauptsätze der Glaubens- und Lebenslehre; 4. Bekanntschaft mit der Bibel; 5) Kirchenlieder; 6) leserlich und orthographisch zu schreiben; 7) Übung in den gemeinsten zum Hauswesen nötigen Rechnungen, — jeder Realunterricht wurde untersagt. Damit war die Schule wieder vollständig zur alten Kirchenschule gemacht; und das vom freisinnigen Zedlitz geschaffene Ober-Schulkollegium bot dem orthodoxen Wöllner das Mittel zur Durchführung seiner Pläne. — Friedrich d. Gr. hatte aber auch noch zu einem andern Werke den Grundstein gelegt, welches Bestimmungen über das Schulwesen enthielt, die doch für die Zukunft der Entwicklung desselben eine Richtung anwiesen, welche nicht im Sinne Wöllners war; dieser hinderte daher auch das Erscheinen des „Allgemeinen Landrechts", bis gewisse Änderungen, betreffend die Lehrfreiheit, vorgenommen worden waren (1794). Im II. Teil Titel XII handelt das A. L. „von niederen und höheren Schulen"; „Schulen und Universitäten sind Veranstaltungen des Staates, welche den Unterricht der Jugend in nützlichen Kenntnissen und Wissenschaften zur Absicht haben", sie sollen daher nur mit Vorwissen und Genehmigung des Staates errichtet werden; „alle öffentlichen Schul- und Erziehungsanstalten stehen unter der Aufsicht des Staats und müssen sich den Prüfungen und Visitationen desselben zu allen Zeiten unterwerfen"; „niemand soll wegen Verschiedenheit des Glaubensbekenntnisses der Zutritt in öffentliche Schulen versagt werden"; „Kinder, die in einer anderen Religion, als welche in der öffentlichen Schule gelehrt wird, nach den Gesetzen des Staates erzogen werden sollen, können dem Religionsunterricht in derselben beizuwohnen nicht angehalten werden"; die Elementarschulen stehen unter der Direktion der Ortsobrigkeit, welche dabei die Geistlichen des Orts⁀zuziehen muß; die Bestallung der Schullehrer kommt in der Regel der Gerichtsobrigkeit zu; „überall aber soll kein Schulmeister bestellt und angenommen werden, der nicht zuvor nach angestellter Prüfung ein Zeugnis der Tüchtigkeit zu einem solchen Amt erhalten hat"; die Unterhaltung der Lehrer und Schule liegt den Hausvätern des Orts ohne Unterschied ob; sind jedoch Konfessionsschulen vorhanden, so hat jeder Hausvater nur zur Erhaltung der Schule seiner Konfession beizutragen; die Schulpflicht beginnt nach zurückgelegtem fünften Lebensjahr und soll solange dauern, bis das „Kind nach dem Befunde seines Seelsorgers die einem jeden vernünftigen Menschen seines Standes notwendigen Kenntnisse gefaßt hat." „Die Schulzucht darf niemals zu Mißhandlungen ausgedehnt werden." Durch das „Allgemeine Landrecht" wurde die Schule gesetzlich als Staatsanstalt anerkannt, der Schulzwang festgesetzt und die Unterhaltung des Schulwesens als gemeine Last bestimmt; diese Grundsätze waren aus der bisherigen Entwicklung des preußischen Schulwesens hervorgewachsen, im „Allgemeinen Landrecht" wurden sie einheitlich zu-

sammengefaßt und erhielten Gesetzeskraft. Allerdings waren seine Bestimmungen so weitgehend, daß die Reaktion frei schalten und walten konnte, und namentlich hinsichtlich der Schulunterhaltungspflicht wurden bald Mängel und Lücken bemerkbar. Daß es unter diesen Verhältnissen mit der Förderung des Volksschulwesens nicht aufs beste bestellt war, läßt sich leicht erklären. „Mit dem Bürger- und Elementarschulwesen in den Städten und letzterem auf dem Lande," sagt ein Schriftsteller im Jahre 1806 von der Kurmark Brandenburg, „stand es fast durchgehends sehr schlecht;" kaum $^1/_6$ der Lehrer hatte eine beschränkte Bildung, der größte Teil war ganz ohne Ausbildung, — was diese leisteten, kann man sich denken.

10. Die Zeit der Aufklärung brachte auch in das Schulwesen in Braunschweig neues Leben; das Verdienst, einen Umschwung herbeigeführt zu haben, gebührt hauptsächlich dem Abt Jerusalem, welcher der Aufklärungsphilosophie ganz ergeben war. Besonderes Interesse wandte er der Bildung desjenigen Teils des Bürgerstandes zu, welcher eine höhere, aber keine gelehrte Bildung erstrebt und „welche in den größesten Welthändeln der Welt nützt, für alle, die mit Einrichtung gemeinnütziger Anstalten, der Handlung, der Verbesserung der Naturalien, Vermehrung des Gewerbes und der Landhaushaltung umgehen, die sich auf die mechanischen Künste legen, die zu Wasser und zu Lande, über und unter der Erde das gemeine Beste suchen." Infolgedessen wurde eine Anstalt in Braunschweig errichtet, in welcher Knaben im Alter von 13—14 Jahren aufgenommen werden sollten, welche einige Fertigkeit in der lateinischen Sprache besaßen; es wurde in derselben Unterricht in Sprachen (Hebräisch, Griechisch, Latein, Französisch, Englisch, Italienisch, besonders Deutsch), Wissenschaften (Beredsamkeit, Altertumswissenschaften, Geographie, Genealogie, Heraldik, Universal-, Kirchen-, Reichs- und Litteralgeschichte, Philosophie, Mathematik, Physik, Kameral- und Polizeiwissenschaft, Kriegsbaukunst, Buchhaltung und Handelskunde u. s. w.), Künste und Leibesübungen erteilt. Der Direktor der Waisenhausschule, Zwicke, der mehrere Jahre als Lehrer an den Frankeschen Stiftungen gewirkt hatte, verfolgte ähnliche Ziele, indem er dieselbe in eine Realschule umwandelte; in derselben wurden gelehrt: Christentum, Lesen, Schreiben, Rechnen, Deutsch, Latein, Französisch, Theologie, Mathematik, Mechanik, Baukunst, Geographie, Geschichte, Ökonomie, Briefschreiben, Zeichnen; die Mädchen erhielten neben dem Christentum und den Elementarfächern Unterricht im Nähen, Stricken und anderen weiblichen Handarbeiten, auch in Französisch, Geschichte, Geographie und Zeichnen. Zur Förderung des Unterrichts dienten Sammlungen von Naturalien, Maschinen, Instrumenten und Modellen. Die Lehrfächer konnten nach Belieben ausgewählt werden. Auch in anderen Städten des Landes wurden Realschulen errichtet, aber sie alle hatten nur einige Jahre Bestand. Im Lateinschulwesen machte sich in der von

Gesner entworfenen Schulordnung (1737) der Einfluß des Neuhumanismus geltend; es wurde auch mit dem Pädagogium (Gymnasium) in Helmstedt ein „philologisch-pädagogisches Institut" (Seminar) verbunden, welches den Zweck hatte, Lehrer für die Lateinschulen auszubilden. Das Pädagogium wurde nach philanthropischen Grundsätzen eingerichtet; es wurden die Leibesübungen betont, die realistischen Lehrfächer neben den humanistischen in den Lehrplan aufgenommen und bestimmt, daß die Lehrmethode „dem Gange der Natur in Entwicklung der Seelenkräfte folgen und solche nur erleichtern, die Ideen durch Fragen herauslocken, den Schüler in steter Mitwirkung erhalten, alles durch Beispiele deutlich machen und sinnliche Gegenstände, soviel möglich ist, dem Auge selbst vorlegen" solle. Auch auf dem Gebiete des Volksschulwesens begannen in dieser Zeit in Braunschweig bedeutsame Reformen. In den Dorfschulen wurde der Sommerunterricht, wenigstens für zwei Tage in der Woche, eingeführt; das Neujahrssingen wurde verboten, aber auf Bitten der Schulmeister, welche den Ertrag nicht entbehren wollten, wieder erlaubt; zur Aufbesserung der Besoldung wird ein Staatszuschuß in Aussicht gestellt, „inmaßen an einem guten Schulmeister so viel wenn nicht mehr, wie an einem guten Prediger gelegen, und dahero auf derselben Geschicklichkeit vornehmlich gesehen und künftig gehalten werden muß;" auch der Prüfung der Landschullehrer wandte man daher besondere Sorgfalt zu, indem jeder Schulmeister vor seiner Anstellung vor dem obersten Generalsuperintendenten eine Prüfung im Lesen, Singen, Schreiben, Rechnen und im Katechismus ablegen mußte, wobei man es allerdings nicht so genau nahm. — Gesetzlich geregelt wurde indessen das Braunschweiger Landschulwesen durch die „Ordnung für die Schulen auf dem Lande u. s. w. von 1753." Es sollen alle Kinder im Christentum und Lesen, und, wenn es die Eltern wünschen, auch im Schreiben und Rechnen in drei Abteilungen zu gleicher Zeit unterrichtet werden; der Unterricht soll Sommers und Winters täglich, mit Ausnahme von Mittwoch und Samstag, in fünf Stunden erteilt werden, doch sollen von Johannis bis Michaelis die Kinder über acht Jahre täglich nur eine Stunde zur Schule kommen. Es sollen genaue Verzeichnisse über den Schulbesuch und über die Fortschritte in den einzelnen Fächern geführt und ungerechtfertigte Schulversäumnisse bestraft werden. In der Handhabung der Zucht sollen sich die Schulmeister „aller Flüche und Schimpfwörter sowohl, als des Schlagens an den Kopf und die Schienbeine enthalten; Ermahnen, Warnen und Drohen muß den wirklichen Strafen vorhergehen." Allein die Landbevölkerung wollte von einem regelmäßigen Sommerunterricht nichts wissen, und für die Vorteile einer besseren Schulbildung hatte sie kein Verständnis. Aber auch der Beamtenstand stand vielfach der neuen Schulordnung ungünstig gegenüber, weil ihm die geistige Bildung des Bauernstandes als nutzlos, wenn nicht gar

als schädlich erschien. Vor allen Dingen aber fehlte es zur Durchführung der Schulordnung an einem fachmännisch gebildeten Lehrerstande; deshalb wurde 1751 das Braunschweiger Seminar errichtet. Die Zöglinge desselben, die bereits die Oberklassen des Gymnasiums besucht hatten, erhielten wöchentlich vier Stunden Unterricht in der Behandlung des Katechismus, in der Lesemethode, in der Rechenkunst, in der Orthographie und im Briefschreiben, sowie noch weiteren Unterricht im Klavier- und Orgelspiel und Chorgesang; außerdem mußten sie in der zur Realschule erweiterten Waisenhausschule fleißig hospitieren und unterrichten. Später traten jedoch vielfach auch Zöglinge in das Seminar ein, welche nur eine Volksschule oder die unteren oder mittleren Klassen einer höheren Schule besucht hatten und für deren wissenschaftliche Bildung im Seminar noch nicht gesorgt wurde. Bald darauf wurde auch am Waisenhause in Wolffenbüttel ein Seminar errichtet. Aber die Zahl der Zöglinge beider Seminarien war sehr klein, und die meisten blieben als Lehrer in den beiden Städten, so daß nur die besseren Landstellen seminarisch gebildete Lehrer erhielten. Da diese aber ihrerseits wieder Schulamtsbewerber privatim heranbildeten, so hatten die Seminarien doch einen weitergehenden Einfluß auf die Gestaltung des Volksschulwesens auf dem dem Lande. Um hier einigermaßen für bessere Lehrkräfte zu sorgen, wurden die Prüfungen der Schulmeister besser geregelt und verschärft; jeder Schulmeister mußte die Landschulordnung, den Katechismus und die Einleitung in die biblischen Bücher richtig schreiben und einen Brief aufsetzen können, er mußte die Kinder im Buchstabieren, Lesen und Auswendiglernen durch Vor- und Nachsprechen, im Rechnen, Katechismus und in der biblischen Geschichte unterweisen können. — 1767 erschien eine neue „Instruktion für die Schulmeister des platten Landes“. Die Kinder einer Schule sollten in drei Haufen geteilt werden; im ersten Haufen sollten die Kenntnis der Buchstaben und das Buchstabieren von Wörtern, kleine Sprüche oder Verse durch Vorsagen und in derselben Weise die Hauptstücke des Katechismus gelernt werden; in dem zweiten Haufen wurden die Kinder im Buchstabieren und Zusammenlesen geübt, zum Auswendiglernen der Hauptstücke des Katechismus angehalten und zum Schreiben und Rechnen angeführt; in dem dritten Haufen sollten die Kinder im Lesen zur Fertigkeit gebracht werden, den Katechismus durchlernen und durch Zergliedern auch verstehen lernen, mit der Bibel bekannt gemacht, im Schreiben und Lesen des Geschriebenen geübt und ihnen die vier Spezies und Regeldetrie beigebracht werden. Der Schulmeister muß im gründlichen Unterrichten in diesen Dingen geübt sein und sie selbst ordentlich verstehen und kennen; besonders aber muß er auch mit der Landschulordnung bekannt sein. Nach dem Jahre 1780, in dem der Herzog Karl Wilhelm Ferdinand, der Neffe Friedrichs d. Gr., ein echter Sohn der Aufklärungszeit und der Beschützer Lessings, zur Regierung kam, erhielt

der Philanthropinismus starken Einfluß auf das Braunschweiger Schulwesen; aber die Philanthropen hatten unter Schulmännern und Geistlichen auch zahlreiche Gegner im Lande. Den Schulmännern erschienen ihre methodischen Kunststückchen vielfach als seichter Dilettantismus, ihre leicht errungenen Erfolge als pomhafter Schwindel und ihre milde Zucht als schwächliche Nachsicht; die Geistlichen aber fürchteten von den Reformern nicht bloß eine Schädigung der Kirche und eine Minderung ihres amtlichen Einflusses, sondern namentlich auch eine Überschüttung der ländlichen Jugend mit Kenntnissen, die derselben für ihre künftige Lebensstellung weniger zu nützen vermochten und möglicherweise nur dazu dienten, sie mit ihrer Lage unzufrieden zu machen. „Die Vervollkommnung der Landschule," so schreibt ein freisinniger Theologe in einem Berichte von 1785, „hat ihre bestimmte Grenzen und muß nicht übertrieben werden; übertreibt man sie, so verbreitet man nicht Glück unter die Landleute, sondern Übel und verhindert die anderen wichtigen Bestimmungen, welche der Stand und die Beschäftigung der Landleute erfordern. Wir sind jetzt in einem pädagogischen Jahrhundert, und von sehr vielen Pädagogen werden die Saiten gewaltig überspannt. Die Verbesserung der Landschulen muß nach der Bestimmung eingerichtet werden, wozu der größte Teil der Bauernknaben und Bauernmädchen erzogen werden soll." Anderseits fanden aber namentlich Rochows Bestrebungen, besonders sein Kinderfreund, und Salzmanns Schriften viel Anklang; auch Campes Robinson fand Beifall; es erschien auch eine „Volksnaturlehre zur Dämpfung des Aberglaubens" von Helmuth, die eine große Verbreitung fand (1877 gab Reichert die 18. Auflage unter dem Titel „Elementarnaturlehre" heraus). Es wurde unter dem unmittelbaren Einfluß von Campe 1786 ein Schuldirektorium errichtet, das aus Schulmännern zusammengesetzt und dessen Seele Campe war, dem noch Trapp zur Seite stand; dadurch wurden Kirche und Schule vollständig getrennt. Allein es fehlte zu einer gründlichen Reform vor allen Dingen an tüchtigen Lehrkräften und an Geld; auch die Landstände waren den reformatorischen Bestrebungen, bei denen es auch nicht an Einseitigkeiten und Ausschreitungen fehlte, nicht geneigt. Campe geriet außerdem durch eine Schrift, in welcher er die Verwandlung der Volksschulen in Industrieschulen forderte und die Geistlichen zu Beratern des Volkes in landwirtschaftlichen, ärztlichen, tierärztlichen und pädagogischen Angelegenheiten stempelte, in heftigen Streit mit der Geistlichkeit, so daß die Thätigkeit des Schuldirektoriums erlahmte; 1790 wurde es aufgehoben und die Schulverwaltung wieder dem Konsistorium übertragen. Auch mit dem Volksschulwesen ging es trotz aller Begeisterung für Volksbildung nicht vorwärts, es fehlte den Aufsichtsbehörden an Einsicht, Liebe zur Sache und Thatkraft, den Schulmännern an Kenntnissen, Lehrgeschick und Treue. Mit der Bildung und Besoldung der Schulmeister sah es gleich schlecht

aus; dasselbe gilt auch von den Wohnungen und Schulstuben. Und so finden wir noch immer Handwerker, alte Soldaten, Bediente, Schreiber u. dgl. im Schulamt; neben dem Schulamt aber wurden noch allerhand Nebenbeschäftigungen betrieben, die aber oft wegen des Ertrags zur Hauptbeschäftigung wurden. Und wie mit den Kenntnissen und der Lehrfähigkeit, so war es auch mit der Gewissenhaftigkeit und dem Pflichtgefühl der Schulmeister nicht überall zum besten bestellt; die Eltern hatten kein Interesse am Schulbesuch der Kinder, und die Schulmeister hatten häufig wenig Lust am Schulhalten. Wie es unter diesen Verhältnissen mit den Leistungen der Landschulen aussah, läßt sich leicht denken; Katechismus, Bibelsprüche und Gesangbuchverse wurden wohl überall tüchtig eingeübt, auch das Lesen ging meist leidlich, aber mit dem Schreiben und Rechnen stand es bedenklich, zumal beides nicht obligatorisch war. Die Landleute hatten kein Verständnis für die Notwendigkeit und Nützlichkeit dieser Künste und scheuten auch das besonders für diesen Unterricht zu zahlende Schulgeld; die Schulstuben waren auch meistens so eng, daß die Kinder an den Tischen zu schriftlichen Arbeiten keinen Platz fanden. Doch forderte eine Verordnung von 1802, daß die Elemente des Schreibens und Rechnens, sowie auch Belehrungen über natürliche und nützliche Dinge in den obligatorischen Schulunterricht aufgenommen werden sollten; der letztere sollte an den Religionsunterricht angeschlossen werden.

11. Im Herzogtum Sachsen-Gotha brachte die Aufklärungszeit ebenfals neues Leben in die Schule; es kam unter dem Einfluß des Philanthropinismus eine Idee zur Ausführung, welche von Ernst dem Frommen herrührte, nämlich die Errichtung einer Lehrerbildungsanstalt. Als der Lehrermangel anfangs des 18. Jahrhunderts immer fühlbarer wurde, da mußte man Einrichtungen schaffen, welche junge Leute dem Schuldienste zuführten. Man ging dabei zunächst von dem Gedanken aus, daß das lebendige Beispiel und Vorbild am besten für den Lehrerberuf vorbereite; die Schulgesellen sollten daher bei einem Schulmeister in die Lehre gehen. Es wurden daher von der Regierung zehn der geschicktesten Lehrer ausgewählt, welche die Schulgesellen „in den Stücken anweisen sollten, welche zum Christentum und zum Verstande des Katechismus wie auch sonst zur geschickten Führung des Lehramts notwendig seien"; in der Schule selbst hatten sie zunächst die Information des Lehrers mit anzuhören und darauf in Gegenwart des Präzeptors eine Probelektion abzuhalten. Außerdem mußten die Schulgesellen den Schulmethodus sich einprägen, sich im Recht- und Schönschreiben, im Rechnen und Predigtnachschreiben, sowie in der Musik üben. Aber die Anordnung hatte nicht den gewünschten Erfolg, besonders, weil es bei denen, welchen die Ausführung in erster Linie oblag, an Interesse und Verständnis für die Schule fehlte; infolgedessen ging es mit den

gothaischen Schulen rückwärts, so daß im 18. Jahrhundert die im Methodus vorgeschriebenen und bereits 1659 gepflegten Unterrichtsgegenstände nur noch in sehr wenigen Schulen sämtlich getrieben wurden, ja daß selbst auf diesem enger begrenzten Gebiete die Leistungen noch sehr viel zu wünschen übrig ließen. Um dem Verfall der Schulen Einhalt zu thun, war es vor allen Dingen nötig, bessere Lehrer zu erhalten; Herzog Ernst II., der für den Philanthropinismus schwärmte, gründete daher 1779 das Schullehrerseminar in Gotha, zu welchem 1784 auch eine Seminarübungsschule kam. Der erste Lehrplan beschränkt sich auf wenige Lehrfächer: Lesen, Rechnen, Schreiben, Religion und Unterricht in den natürlichen Dingen, sowie Kenntnis des Schulmethodus und Übung im Unterrichten in den genannten Fächern; der Besuch des Seminars sollte sich auf drei Jahre erstrecken. In der „Schuldiener-Seminarienordnung“ von 1786 wird bestimmt, daß im Seminar unterrichtet wird in: Religion, Katechetik, Historie, Geographie, Aufsatz, Anweisuug zum Predigtnachschreiben und Wiedergabe des Inhalts der Predigt, Erklärung der Landesgesetze, Lesen, Rechnen, Naturkunde, Schreiben, Musik, theoretische und praktische Pädagogik. Der Leiter dieses Seminars, Haun, hatte als Landesschulinspektor die Schulen des Landes zu visitieren und fand hier noch oft recht traurige Zustände; zudem legten ihm die Bauern wie die Geistlichen alle möglichen Hindernisse in den Weg. Von ihm erschien 1801: „Allgemeiner Schulmethodus oder praktische Anweisung für Aufseher und Lehrer niederer Schulen jeder Art, wie auch für Privatlehrer zur leichteren und nützlichen Führung ihres Amtes nach den mancherlei Verrichtungen desselben, in Verbindung mit genau darstellenden Tabellen“. Das Prinzip der Nützlichkeit herrscht bei der Auswahl und Behandlung der Lehrgegenstände, wie auch bei der Zucht vor; sonst verlangt der Methodus hinsichtlich der Bildung, des Lebenswandels und der Besoldung des Lehrers das, was gute Schulordnungen dieser Zeit fordern. Der Lehrer muß mit dem Schulmethodus bekannt sein, Religion und Sittenlehre kennen, mit Lesen, Schreiben, Rechnen, der Meßkunst und Musik bekannt sein, Aufsätze anfertigen können, einige Wissenschaft von der Erd- und Sternkunde, den Handwerken, Künsten, dem Handel, der Naturlehre, der Natur-, Völker- und Religionsgeschichte haben und theoretische und praktische Kenntnisse von dem Feld-, Hopfen- und Gartenbau, der Seidenraupenzucht und der Bienenpflege, der Viehzucht u. s. w. besitzen. Das Schulgebäude soll geräumig, trocken und hell sein; die Schulstube soll von der Wohnstube getrennt sein. In ihr sollen sich gute Subsellien, eine Meßkette, eine Karte der Dorfflur nebst Beschreibung und Geschichte des Ortes, eine Sittentafel, auf welcher die Lobstriche verzeichnet werden, und eine Meritentafel, die in zwei Hälften für Lob und Tadel geteilt ist, befinden. Außerdem muß jede Schule eine Encyklopädie haben, welche para-

graphisch geordnet, alle gemeinnützigen Kenntnisse aus der natürlichen und bürgerlichen Welt, mit Ausnahme der Religion, enthält und deren Stoff in der 3. und 4. Klasse (7—9 und 9—13 Jahren) behandelt wurde; außerdem wurden noch Belehrungen über den Kalender, aus dem Not- und Hilfsbüchlein, über die Landesgesetze und über die Zeitungen vorgenommen.

12. In Kursachsen hatte die Schulordnung von 1580 der Gestaltung der Volksschule eine feste Form gegeben; allerdings war dies nur eine Verordnung, welche durchaus nicht die thatsächliche Durchführung zur Folge hatte. Die fortdauernd schlechte Beschaffenheit der Schulen und die grobe Unwissenheit der Lehrer gaben vielmehr den Landständen wiederholt zu den verschiedensten Klagen Anlaß, bis man endlich zu der Überzeugung kam, daß das Volksschulwesen einer vollständigen Reorganisation bedürfe; diese sollte die „Instruktion" von 1724 bezwecken, welcher die Schulordnung von 1580 zu Grunde lag. Sie dehnte den Schulzwang auch auf das weibliche Geschlecht aus und verordnete, daß auch im Sommer, mit Ausnahme der Erntezeit, täglich wenigstens eine Stunde Unterricht erteilt werden sollte. Allein trotzdem die Regierung häufig und nachdrücklich zur Befolgung der Schulordnung und Instruktion aufforderte, trat eine wesentliche Besserung im Schulbesuch nicht ein; 1773 erschienen „die erneuten Schulordnungen für die Fürsten-, lateinischen und deutschen Schulen". In denselben wird der Schulzwang vom 5. bez. 6. bis zum 14. Lebensjahre nochmals ausgesprochen, die Führung von Schulregistern und Zensurbüchern angeordnet u. dgl. In den Lehrplan der Volksschule werden Singen und „andere Künste und Wissenschaften" (Erdbeschreibung, Geschichte, Wirtschaftslehre, Kenntnis von den allgemeinen Kirchen- und Landesgesetzen, dem Gebrauche des Kalenders, der Zeitungen und Intelligenzblätter) aufgenommen und über die Methode in den einzelnen Unterrichtsfächern, Einteilung der Klassen, Versetzung der Schüler, Schulgeld, Bestrafung der Schulversäumnisse, Anschaffung der Schulbücher für arme Kinder u. dgl. mehr genaue Instruktion erteilt. Jeder Pfarrer soll die Schule seines Ortes wöchentlich wenigstens einmal besuchen und genaue Inspektion halten; der Superintendent soll diese Arbeit jährlich einmal thun und darüber ans Konsistorium berichten. Als Lehrer sollen nur solche Personen angestellt werden, welche die nötige Befähigung dazu besitzen; sie haben sich einer Prüfung beim Ortsgeistlichen zu unterwerfen. — Aber mit all den Verordnungen war es nicht gethan, wenn sie nicht energisch zur Ausführung gebracht wurden, — und daran mangelte es! Es fehlte zunächst an geeigneten Schulhäusern; in engen und armselig ausgestatteten Räumen saßen die Kinder und atmeten die pestartige Luft ein; diese wurde noch mehr verdorben durch die Ausdünstung der schmutzigen Kinder, das Kochen der Schulmeisterin und den Tabaksqualm des rauchenden

Lehrers. Obgleich die Schulordnung dem Lehrer das Betreiben eines Handwerks während des Unterrichts verbot, so wurde dieses Verbot nicht geachtet, weil die schlechte Besoldung den Lehrer eben zum Betreiben einer Nebenbeschäftigung zwang. Die Regierung erkannte auch diese Übelstände und sah darin eine Hauptursache des schlechten Zustandes des sächsischen Volksschulwesens; gegen Ausgang des 18. Jahrhunderts gab sie sich daher auch alle erdenkliche Mühe, um die Besoldungen durchschnittlich auf 80 Thlr. zu erhöhen, allein sie erreichte ihr Ziel nicht. Man konnte daher auch keine Besserung der Schulverhältnisse erwarten, zumal die Geistlichkeit ihren Verpflichtungen hinsichtlich der Inspektion schlecht nachkam; auch die amtlich angeordneten Konferenzen und Besprechungen, welche die Geistlichen mit den Lehrern anstellen sollten, wurden nicht abgehalten. Der Geistliche sah in dem Lehrer in erster Linie den Kirchendiener, den er zu den niedrigsten und entehrendsten Dienstleistungen verurteilte. Daß bei solcher Besoldung und bei solcher Stellung des Lehrers der Schuldienst meist nur von gering qualifizierten Leuten gesucht wurde, läßt sich leicht erklären; Klagen über die schlechte Verwaltung, schlechte Lebensführung und geringe Befähigung der Schulmeister zum Schuldienst sind daher nicht selten. Die Regierung ließ es nicht an Verordnungen fehlen, durch welche eine Prüfung der anzustellenden Lehrer angeordnet und sie zu einem sittlichen Lebenswandel und treuer Pflichterfüllung ermahnt wurden; die erneuerte Schulordnung von 1773 bestimmt, daß Leute, welche meinen, für den Schuldienst berufen zu sein, bei einem tüchtigen Lehrer dem Unterrichte der Jugend längere Zeit beiwohnen sollen, bis sie sich für befähigt und vorbereitet genug erachten; mit einem Zeugnis ausgestattet, haben sie sich hierauf dem Superintendenten vorzustellen, welcher ein Examen anstellt und über den Befund desselben einen Bericht an das Konsistorium abgehen läßt. Es erschienen damals gerade in Sachsen eine Reihe von Schriften, die dem Lehrer Richtlinien und Weisungen für die Erziehung und den Unterricht geben; es sei nur erinnert an Hoffmanns „Teutsche Schriften Von Erziehung der Jugend Und vernünftigen Einrichtung des Schulwesens“ und Krauses „Kurtze und deutliche Anweisung zu nöthiger und nützlicher Auferziehung der Jugend“; Gottsched spricht in der „Vernünftigen Tadlerin“ von der Kinderzucht, Rabener giebt in den „Belustigungen des Verstandes und Witzes“ Ratschläge über die Unterweisung der Jugend, Chr. F. Weiße giebt in seinem „Kinderfreund„ und Gellert in seinen „Fabeln“ Stoff für den Unterricht, Albrecht gab sein „Magazin für Schullehrer“ und Heydenreich sein Buch „Über gute Landschullehrer“ heraus. Doch alle diese Schriften gelangten wohl selten in die Hände der Schulmeister; im harten Kampfe ums Dasein fehlten ihnen nicht bloß die Mittel zur Anschaffung, sondern auch das Interesse an dem Studium dieser Bücher. Und so kann man sich nicht wundern, daß es trotz

der großen Fortschritte im Kultur- und Geistesleben und auch in der wissenschaftlichen Pädagogik in den niederen Schulen beim Alten blieb; die Schulordnungen vermochten nicht zu helfen. Den ersten Rang nahm im Schulunterricht der Religionsunterricht ein; als Grundlage für denselben diente der Dresdener „Kreuz-Katechismus“ (1688), über ein mechanisches Auswendiglernen kam man nicht hinaus, und die Geistlichkeit begnügte sich damit. Pietismus und Aufklärung hatten ja auch in Sachsen in der Litteratur des Religionsunterrichts im Sinne der Zeit manche gute Frucht gezeitigt — „auserlesene biblische Historien“, „christliches Religionsbuch in katechetischer Unterredung“ u. dgl., welche nicht bloß eine große Stoffmenge einzuprägen, sondern auch nützliche Lehren daraus zu gewinnen suchten; allein sie fanden im Schulunterricht keine Beachtung. Im Leseunterricht suchte man den Mechanismus des Buchstabierens soviel als möglich zu beseitigen, indem man die Buchstaben an die Tafel malte, die richtige Aussprache zeigte und dann erst zum Buchstabieren schritt; auf das Buchstabieren und Syllabieren folgte das eigentliche Lesen, anfangs von beliebigen Wörtern, später von beliebigen Sätzen und ganzen Abschnitten aus dem Katechismus und den biblischen Geschichten. Es erschienen Fibeln nach diesem Gange eingerichtet, so 1753 in dritter Auflage eine solche in Schneeberg unter dem Titel: „Die richtigen Anfangsgründe zum richtigen Buchstabieren und Lesen, Anstatt der sonst gewöhnlichen ABC- und kleinen Katechismusbücher vor die zarte Jugend, Welche hierauf mit leichter Mühe zum Dreßdner Catechismo und Bibel-Lesen kan angeführet werden, Aus treu meinenden Absichten verfertigt von einem vieljährigen und Im Pflantzen ohne Eigennutz dienenden Schullehrer“. Im 18. Jahrhundert erschienen auch in Sachsen Schriften gegen die geistlose Methode des Buchstabierens, so bereits 1712 die Schrift: „Erneuerte Lesekunst oder deutlicher und auf gewisser Erfahrung gegründeter Unterricht, wie man ohne alles gewöhnliche, langweilige, mühselige und unvollkommene Buchstabieren aufs allerleichteste, geschwindeste und vollkommenste die Jugend zum Deutschlesen anführen kann“; allein erst durch Gedike, welcher 1791 sein „Kinderbuch zur ersten Übung im Lesen ohne ABC und Buchstabieren“ herausgab und darin von ganzen Wörtern ausging, trat ein merklicher Umschwung im Leseunterricht ein. In der zweiten Hälfte des Jahrhunderts erschienen auch Lesebücher, welche weltliche Stoffe enthielten und so an der Stelle von Katechismus und Bibel dem Leseunterricht dienen wollten. Der Schreibunterricht bestand vielfach noch im Vormachen und Nachmalen; aber schon traten Bekämpfer dieser mechanischen Methode auf und forderten: „der Lehrmeister soll langsam vorschreiben und zugleich mündlich unterrichten, wie dieser oder jener Buchstabe gezogen, wie und wo er anzufangen und wie er zusammengehangen werde“. Im Rechenunterricht sollte nach der Schulordnung von 1773 „den Kindern

hinlängliche Begriffe von den Sachen, die gezählet und gemessen werden, ingleichen von den unterschiedenen Arten der Gemäße, des Gewichtes und der Geldsorten beigebracht werden, worauf die Regel de tri mit den Fähigsten genommen werden kann". In Sachsen hat sich besonders Pescheck im 18. Jahrhundert um den Rechenunterricht besondere Verdienste erworben („ABC der Rechenkunst u. s. w.", „Angehender Rechenschüler u. s. w."); allein auch hier blieb das Rechnen bis zum Ende des Jahrhunderts mechanisch und meist nur schriftlich. In den Realien forderte die Schulordnung von 1773, „daß den größeren das Leichteste, Nöthigste und Nützlichste aus der Erdbeschreibung, auch aus der geistlichen und weltlichen Geschichte, besonders des Vaterlandes, desgleichen aus der Augsburgischen Konfession, hiernächst etwas von der Stadt- und Landwirtschaft, von den gewöhnlichsten und nöthigsten Handwerken und Professionen, von Geist- und weltlichen Ämtern, von den allgemeinen Kirchen- und Landesgesetzen, von dem Gebrauche des Kalenders, der Zeitungen, der Intelligenzblätter und anderer im gemeinen Leben nützlicher Dinge, auf eine erzählende, angenehme Weise und soweit es den Umständen nach möglich sein will, bekannt zu machen sei". Es gab eine wichtige Litteratur zur Belehrung über diese Gegenstände, es gab „Bilderbücher", „Unterweisungen in den vornehmsten Künsten und Wissenschaften zum Gebrauch in den niederen Schulen", „Handbücher" und „Lehrbücher"; aber es mangelte an Veranschaulichungs- und Lehrmitteln allenthalben, und da der Volksschullehrer selten die genannten Schriften studierte, so konnte von einem eigentlichen Realunterricht keine Rede sein. — Die Hauptsorge der Regierung mußte also dahin gehen, einen brauchbaren Lehrerstand heranzubilden. Schon in der Schulordnung für die Oberlausitz wird gesagt: „Da das vornehmste Mittel zur Erhaltung bevorstehender Einrichtung der Schulen dieses ist, daß Seminaria errichtet oder sonst solche Anstalten zustande gebracht werden, wo tüchtige Schullehrer gezogen, zubereitet und instruiret werden können, ehe selbige zu Schulmeister- oder Schulhalterdiensten gelangen, so soll hiervor alles Fleißes gesorgt und zu seiner Zeit das Nötige bekannt gemacht werden." 1784 wurde daher zu Friedrichsstadt-Dresden eine „Real- und eine Armenschule" und in Verbindung damit ein „Schullehrerseminarium" errichtet. Der Kursus im Seminar sollte drei Jahre dauern; das erste Jahr sollte die Theorie, das zweite die Wiederholung der vorgetragenen Kenntnisse nach einem weiteren Umfange und das dritte Anwendung und Ausübung bringen. 1786 erfolgte die Errichtung des Seminars in Weißenfels. Der Unterricht in diesen Seminarien erstreckte sich auf: Religion, Katechetik, deutsche Sprache und Leseübungen, Anfangsgründe der französischen Sprache, Methodologie und Pädagogik, Gemeinnütziges aus der Geschichte, Geographie, Naturlehre, aus den Gesetzen und der Verfassung des Vaterlandes, aus der Technologie, Diätetik u. s. w.

fangsgründe der lateinischen Sprache, Vokal- und Instrumentalmusik, Schreiben und Rechnen, Einzelnes aus der Geometrie, Architektur und Mechanik, „soweit alles für Bauern, Bürger und Handwerker nützlich und notwendig ist.“ Allerdings dauerte es noch Jahrzehnte, bis sich der Einfluß der fachmännisch gebildeten Lehrer im Volksschulwesen bemerklich machte; die Schulordnung konnte daher auch bis zu Ende des 18. Jahrhunderts nur unvollständig und höchst mangelhaft zur Aus- und Durchführung kommen. Wir können uns daher auch nicht wundern, wenn 1792 eine Schrift vom Grimmaer Schuldirektor Dippoldt „Über den Verfall der Schulen in kleinen Städten nebst Vorschlägen zu deren Verbesserung nach den Grundsätzen der Kurfürstlich-Sächsischen Schulordnung“ erschien, worin dargelegt ist, daß die genannte Schulordnung von 1773 doch nicht das Gute hervorgebracht habe, das sie nach dem Wunsche ihrer Urheber hätte bewirken sollen, so daß die meisten der sächsischen Stadtschulen sich in einem schlechten Zustand befänden. Als Gründe für diese Thatsachen führt er an: 1. die schlechte Schulinspektion seitens der Geistlichen und der Ratkollegien; 2. die Verbindung der Schuldienste mit dem Kirchenamte beim Rektor, der gewöhnlich Kapellan des Ortes ist, und dem Kantor, wodurch dem Schuldienst Zeit und Kraft entzogen wird; 3. fehlerhafte Lokaleinrichtungen, indem man statt deutscher lateinische Stadtschulen errichtet, die Schulen schlecht organisiert und sowohl an schlechten Lehrmethoden als an schlechten Büchern festhält; 4. die elenden Schulgebäude; 5. die schlechte Besoldung der Lehrer und der Mangel an Unterstützung, die sie bei ihrer Thätigkeit seitens der Eltern und der Obrigkeit erfahren. „Unterricht,“ sagt er, „ist freylich ein Zweck guter Schulen, er ist aber nicht der einzige; Erziehung des Menschen zu seiner zeitlichen und ewigen Bestimmung ist der vorzüglichste Zweck, und dann ist Unterricht nur das Mittel, dazu zu gelangen.“ — In Leipzig hatte man es bis gegen Ende des 18. Jahrhunderts nicht einmal zur Gründung einer deutschen Schule gebracht; desto zahlreicher waren die Winkelschulen. Fast in allen Gassen hatten sich solche aufgethan und luden durch firmenähnliche Schilder an den Häusern mit der Inschrift: „Allhier wird die Jugend im Christentum, Lesen, Rechnen und Schreiben unterwiesen“ zum Besuche ein. Die Schule wurde gewöhnlich in der Wohnstube des Schulmeisters in einem Hintergebäude, oft unter dem Dache abgehalten; die Ausstattung der Schulräume war in jeder Hinsicht dürftig, und gering waren die Anforderungen an die „Schulhalter“, meistens Studenten oder Kandidaten der Theologie, die sich durch Schulhalten ihren Unterhalt erwarben. Die städtische Behörde suchte dem Unwesen des Winkelschulwesens einigermaßen dadurch zu steuern, daß sie das Schulhalten nur demjenigen erlaubte, der die Konzession erworben hatte, und daß sie die Aufsicht über die Winkelschulen an die Geistlichen der Stadtviertel übertrug, welche halbjährlich

Bericht an den Rat zu erstatten hatten; es erschienen auch eine Anzahl Verordnungen bezüglich des Besuchs, der Organisation der Winkelschulen u. dgl., die aber nicht zur Ausführung kamen. Immer lauter wurde das Verlangen nach besser organisierten deutschen Schulen, es entstanden auch durch milde Stiftungen einige Freischulen, die aber immerhin den Charakter von Privatschulen annahmen. Das Zeitalter der Aufklärung übte endlich auch auf das Leipziger Schulwesen seinen Einfluß aus; der unter seinem Einfluß stehende Bürgermeister Müller betrachtete es als eine der wichtigsten Aufgaben, den niederen Volksklassen durch Unterricht der Kinder, durch „Aufklärung des Verstandes“ und Aneignung nützlicher Kenntnisse in der Jugend nach und nach aufzuhelfen. Dies führte zur Errichtung einer städtischen Freischule. Die Kinder sollten unterrichtet werden im Lesen, Schreiben, Rechnen, Religion und anderen nützlichen Kenntnissen, „wodurch die Knaben zu verständigen Bürgern und die Mädchen ihrer Bestimmung gemäß zu nützlichen Mitgliedern der menschlichen Gesellschaft gebildet werden können“. Für die Knaben sollte der Lehrplan enthalten: Etwas Geographie, das Nötigste aus der Naturlehre, aus der Heimatkunde und Zeitrechnung, „soviel zum Verstehen des Kalenders nötig ist, Grundsätze wider den schädlichen Aberglauben, eine kurze Vaterlandsgeschichte und gemeinnützige Rechtslehre zur Verhütung schädlicher Prozesse. Außerdem können sie auch angewiesen werden zum Briefschreiben und zur Anfertigung anderer Aufsätze, die der Bürger und Handwerksmann bisweilen zu machen hat. Für Mädchen möchten nötig sein besondere Sittenlehren und Klugheitsregeln, vorzüglich müßten ihnen die Pflichten des Gesindes ausführlich eingeschärft werden, ferner gute Ratschläge, das ökonomische Fach betreffend, Grundsätze wider den schädlichen Aberglauben und einige Rechtslehren. Auch wäre es sehr gut, wenn sie im Nähen, Stricken, Schafwolle-, Baumwolle- und Flachsspinnen angewiesen würden.“ Den ersten Direktor dieser Schule, Plato, hatten die Schriften der Philanthropen für das Werk der Jugendbildung entflammt; er schöpfte aber aus ihnen auch viele praktische Winke und Ratschläge, welche die Einrichtung von Schulen und Erziehungsanstalten, den Schulunterricht und die Disziplin betrafen; in Bezug auf die inneren Schulfragen haben auch ohne Zweifel die Schriften von Rochow und von Resewitz auf Plato einen Einfluß ausgeübt, der sich auch auf seine Mitarbeiter erstreckte, besonders auf den Vizedirektor Dolz, welcher sich in der Methodik des Geschichtsunterrichts einen achtbaren Namen erworben hat. Die Kinder wurden nach Alter und Fähigkeiten in Klassen geteilt und in diesen Klassenunterricht eingeführt; der Unterricht selbst wurde an der Hand eines Arbeits- und Lehrplans erteilt. Als Unterrichtsfächer hatte die Freischule anfangs: Religion, Lesen, Schreiben, Rechnen, Erdbeschreibung, vaterländische Geschichte, Naturgeschichte, Naturlehre, für die Mädchen außerdem noch Nadelarbeiten;

später traten noch Zeichnen und Singen hinzu. Bezüglich des Religionsunterrichts heißt es im Lehrplan: „Die Kinder sollen die Religion nicht nur mit dem Gedächtnisse, sondern auch mit Verstand und Gefühl so lernen, daß selbige auf ihre Gesinnungen und Handlungen den sichtbarsten, bleibendsten Eindruck mache." In der Unterklasse, in den beiden ersten Schuljahren, gab es keinen besonderen Religionsunterricht; durch anschauliche Unterredungen wurden den Kindern hier die ersten Begriffe von Gott, vom Guten und Bösen, von Tugend und Laster u. s. w. beigebracht; in der Mittelklasse spaltete sich der Religionsunterricht in katechetische Unterredungen im Anschluß an moralische Erzählungen und biblische Geschichten des neuen Testaments (Lebensgeschichte Jesu), in Religionsgeschichte, welche einen Abriß der Geschichte des Volkes Israel enthielt, und Katechismuserklärungen; der Religionsunterricht in der Oberklasse umfaßte Bibellesen mit Bibelerklärung, eine zusammenhängende Religionslehre mit Einschluß der Katechismuserklärung und Religionsgeschichte. Die Lehrform war durchgängig die katechetische; aus Geschichten, Sprüchen und Bibelabschnitten wurden die Religionslehren entwickelt und dann auf die Lebensführung angewandt. Das Deutsche wurde durch Lesen und Rechtschreiben gepflegt, es fehlten aber auch Aufsatz und Sprachlehre nicht; in seinem Dienste standen auch die Denkübungen der Unterklasse, welche hauptsächlich als Mittel zur „stufenweisen Aufklärung des Verstandes" dienen sollten. In derselben Zeit wurde in Leipzig auch eine Arbeitsschule errichtet, in der arme Kinder Erziehung und Bildung erhalten und daneben zugleich in der Handarbeit als Mittel für ihr späteres Fortkommen geübt werden sollten; anfangs wurden alle Kinder, später nur die Mädchen im Spinnen, Nähen, Stricken u. s. w. geübt.

13. Die Zeit der Aufklärung ging auch an dem Schulwesen in Hessen-Darmstadt nicht spurlos vorüber; hier wurde 1776 eine Erziehungskommission ins Leben gerufen, welche neue Maßregeln zur Hebung des Schulwesens vorschlug. Zunächst wurden die früheren Verordnungen erneuert, vervollständigt und eingeschärft und eine neue Inspektionsordnung herausgegeben. — Besonders aber hat in dieser Zeit J. F. Schlez in Hessen für die Verbesserung des Schulwesens in Wort und Schrift, aber auch in der That gewirkt. Als Pfarrer zu Ippesheim suchte er die Schule zu heben; aber es gelang ihm nicht, weil der Lehrer nichts taugte. Er bearbeitete den Rochowschen Kinderfreund für Oberdeutschland und ließ ihn 1789 erscheinen; er gab Anweisungen zum Unterricht im Schönschreiben, Briefschreiben und in der Religion heraus. In seiner „Geschichte des Dörfleins Traubenheim" wendet sich Schlez an das Volk und in seinem „Gregorius Schlaghart" an die Lehrer. Er will in diesen Schriften die Mängel und Fehler der bestehenden Schulen offen darlegen und zeigen,

wie mit den bekannten besseren Methoden ein besserer Unterricht erzielt werden könne. 1799 wurde er vom Grafen Schlitz, genannt von Görtz, als Inspektor der Schulen der Grafschaft nach Schlitz in Hessen berufen und suchte nun hier durch die Bildung besserer Lehrer, durch Besoldungserhöhungen, bessere Schulräume und Lehrmittel sowie durch eine bessere Fibel, welche die von Stephani 1802 zur Anerkennung gebrachte Lautiermethode einführte, und durch den Denkfreund, ein Lesebuch, das allerdings den heutigen Anforderungen nicht mehr entspricht, und andere Schriften dem Schulwesen aufzuhelfen. Die Schilderungen der Schulzustände in Langenhausen setzen sich zusammen aus einer Menge von Einzelwahrnehmungen, die Schlez zu seiner Zeit gemacht hatte. Er schildert, wie ein ganz und gar unwissender und unnützer Mensch zum Lehrer einer Landschule gemacht wird und wie dieser durch unsittlichen Lebenswandel die Achtung der Erwachsenen und der Jugend verliert. Sodann wird die Schulwohnung geschildert, obwohl sie nichts Auffallendes hat und sich noch „in unseren Tagen (1795) in einem Umkreise von zwanzig Meilen ein volles Dutzend von eben dem Kaliber auffinden lassen". Schul- und Wohnzimmer waren vereinigt, Schmutz und Gestank füllten sie aus; unter den wenigen Lehrmitteln spielten die Rute, ein Esel mit Wiegenläufen zum Reiten für Ungeschickte und Straffällige, ein paar dreikantige Scheite Holz, um darauf die gottlose Jugend knieen zu lassen, eine pappdeckelne Mütze in Gestalt eines Zuckerhutes mit Eselsohren und eine hölzerne große Brille die Hauptrolle. Unterricht wurde nur in den Wintermonaten erteilt; der Schulbeginn war sehr unregelmäßig wie auch der Schulbesuch überhaupt; an eine Schulordnug und einen regelmäßigen Schulunterricht war nicht zu denken. „Bei dem alltäglichen Herschnattern des Katechismus, der Sprüche und Liederverse glaubte Herr Gregorius ohnehin überflüssig zu sein. Gefiel es ihm also, sich während dieses Geschäfts zu entfernen, so ging das christliche Mühlwerk unter der Aufsicht des ersten besten Jungen seinen ungehemmten Gang fort; denn ob die Worte recht ausgesprochen, abgesetzt und verstanden wurden, oder nicht, war seine mindeste Sorge." Als Zuchtmittel herrschten Bakel, Wiegen-Esel, Ohrenmütze u. a. schon oben verzeichnete Dinge; die Laune war der Leitstern bei der Anwendung. Sobald die Kinder das Alphabet inne hatten, ging's an das Einpauken des Katechismus, mittels der genannten Zuchtmittel, weiterhin zu den Bußpsalmen und Kirchenliedern. Beim Lesenlernen verfuhr man natürlich nach der Buchstabier- und Syllabiermethode. Oft hatte man zwei Winter mit dem ABC zu thun, bis die Kinder im unerträglichen Schulton ein Stückchen herleiern konnten. Beim Schreibenlernen malte der Lehrer anfangs in jedes Heft die Buchstaben vor, bald aber mußten die Kinder aus der Bibel oder aus dem Gesangbuch abmalen; auf die Form der Buchstaben und aufs Rechtschreiben kam es nicht an. Außer dem Einmaleins

kam nichts in der Schule vor, was der Rechenkunst ähnlich sah; die Gesangkunst war eigentlich Schreikunst. „Ungeachtet Herr Schlaghart sich's zur Ehre anschrieb, außer dem Einmaleins in seiner Schule zeitlebens nichts als das Christentum getrieben und geschrieben zu haben, so war doch in der That ihm und seiner Schuljugend nichts so fremd und unerhört als eben das, worauf er sich so viel wußte. Zwar bleute er der durch die leidige Erbsünde zu allem Guten untüchtigen Jugend die Haupttöne des vorderen und hinteren Katechismus, die jämmerlichen Festfragen, die sieben Bußpsalmen, die ABC-Sprüche und einige Festlieder ein; das war aber für die armen Kinder geistloses Schellengetön. Mehr als den Wortschwall hatten sie nicht aufgefaßt, und selbst diesen nur halb und halb. Pastor Schorrs spitzfindige Auslegungen waren eine Aufklärung der Katechismus-Nacht durch dogmatische Finsternisse, und die alles verheerende Zeit begrub nach wenig Jahren den gedankenlosen Wortkram in ewige Vergessenheit." Im zweiten Teil der Schrift — Brenz Richard oder die Schule zu Traubenheim — legt Schlez seine Ansichten über die Verbesserung des Schulwesens dar.

14. In Württemberg wurde das Volksschulwesen durch die „Erneuerte Ordnung vor die teutschen Schulen" von 1782 neu geordnet; sie betont ganz besonders den religiösen Grundcharakter der Volksschule und enthält über Disziplin und die Erziehung der Kinder in der Schule zur Frömmigkeit besondere Vorschriften. Aber trotz dieser Verordnung war doch am Ende des 18. Jahrhunderts den Schulbedürfnissen noch so wenig Genüge geleistet, daß noch in vielen Orten keine Schulstuben oder schlechte und fast unbrauchbare vorhanden waren. In seiner „Beschreibung einer Reise durch Deutschland und die Schweiz" im Jahre 1781 sagt Nicolai: „Die deutschen Schulen sind in Stuttgart und in ganz Württemberg, sowie leider fast überall, herzlich schlecht. Die Methoden eines Rochow, Campe u. a. sind entweder nicht bekannt oder werden nicht befolgt. Die württembergischen Schulen sind zum Teil reichlich dotiert und haben wenigstens das Gute, daß die geringsten Leute, auch auf dem Lande, schreiben und auch etwas rechnen lernen; auch ist vor einigen Jahren ein Gesetz gegeben worden, daß alle jungen Leute zu einer gleichförmigen Handschrift sollen angeführt werden. Aber die württembergische Schulordnung ist von Grund auf fehlerhaft. Sollte man sich in Württemberg nicht schämen, daß das benachbarte katholische Reichsstift Neresheim eine viel bessere Schulordnung hat als Württemberg?" Eine eigentümliche Form in der Ausbildung der Lehrer war hier zur Sitte geworden, indem nämlich sich das Schullehrlingswesen ausbildete; nach einer Verfügung von 1794 mußte der Lehrling wenigstens zwei Jahre in der Lehre bleiben, und es bildete sich sogar ein Verein, der Lehrer für dieses Bildungswesen aussuchte. Die Haupterfordernisse dieser Bildung waren: Religion, guter Vortrag und

Unterrichtsgabe, schöne und richtige Handschrift, Arithmetik und praktische Geometrie, vaterländische Geographie, das Nötigste aus der Naturgeschichte und Naturlehre, Klavier-, Orgel- und Violinspiel und Gesang. Waren die Lehrlinge losgesprochen, so gingen sie als Provisoren oder Gesellen auf die Suche nach einer Stelle; und da die Bauern bei der Wahl des Lehrers mehr auf Äußerlichkeiten und Fertigkeiten (scharfe Choralstimme, Malen zierlicher Buchstaben u. dgl.), als auf Bildung sahen, so wurde 1803 den Gemeinden das Wahlrecht genommen und dem Kurfürsten die Besetzung der Stellen überlassen. — Segensreich wirkte in dieser Zeit in Württemberg J. Fr. Flattich (1713—1797) auf dem Gebiete des Erziehungswesens, wenn er auch auf die Gestaltung des staatlichen Schulwesens keinen Einfluß ausübte. Reiche Erfahrung hatte er in seiner Erziehungsanstalt gesammelt, in der sich meist 12—16 Zöglinge von verschiedenem Alter und aus verschiedenen Ständen befanden. Er verband diese Erfahrung mit seiner biblisch-christlichen Welt- und Lebensanschauung; seine Erziehungsgrundsätze baute er auf psychologische Beobachtungen auf, das Ziel gab ihm seine Welt- und Lebensanschauung. Das göttliche Urbild soll nach ihm in dem Kinde Gestalt gewinnen; aber es soll auch fürs Leben geschickt gemacht werden. So wurde er einerseits vor einseitiger religiöser Dressur bewahrt, anderseits aber auch vor dem einseitigen Betonen des Nützlichkeitsprinzips. Als besondere Erziehungszwecke stellte er drei auf: Gesundheit des Körpers, gutes Gemüt und reifen Verstand; er fordert demnach eine harmonische und allseitige Ausbildung der menschlichen Anlagen. Vom Lehrer verlangte Flattich daher vor allen Dingen genaue Kenntnis des menschlichen Seelenlebens und seines Entwicklungsganges, damit er die Individualität seiner Schüler genau beurteilen könne; er selbst besaß diese Kenntnisse und bietet in seinen Schriften eine Fülle feinsinniger Beobachtungen über die verschiedenen Temperamente, die Verschiedenheit der geistigen Beanlagung und deren Behandlung in der Erziehung u. s. w. Der Schüller soll vor allen Dingen an Aufmerksamkeit gewöhnt, im Beobachten und Vergleichen geübt und zum anschaulichen Erkennen hingeführt werden; der eigentliche Mittelpunkt aller Erziehung aber ist die Willensbildung. Der Wille aber wird nicht durchs Befehlen gemacht, sondern er wird durch die Liebe und taugliche Beweggründe erregt. Die Verstandesbildung auf Kosten anderer psychischer Kräfte zu fördern, würde sehr einseitig sein und dem Erziehungszweck nicht entsprechen; dieser verlangt entschieden die Berücksichtigung der Gemütsbildung, denn der Weg zum Willen geht vom Gemüt aus. Jedes Unterrichtsfach hat einen besonderen Wert für eine solche harmonische Bildung. Innerhalb der Lehrgegenstände ist ein genauer Stufengang einzuhalten, der sich an den Entwicklungsgang des kindlichen Geisteslebens anschließen muß. Der Sachunterricht muß mit dem Sprachunterricht verbunden sein; in diesem muß

die Muttersprache im Vordergrunde stehen, „denn in solcher bringt man ihnen bei, was sie lernen sollen". Selbstthätig, auf dem Wege der Erfahrung durch Anschauen und Nachdenken muß sich der Zögling sein Wissen erwerben, muß in demselben langsam, lückenlos und stufenweise fortschreiten und es durch Übung und Anwendung befestigen, damit es zum Können und so dem Willen dienstbar gemacht wird. Flattich erinnert vielfach an Comenius; wie er, fordert er das Ausgehen von der Sache und die Beachtung des Entwicklungsgangs der Natur. Während aber Comenius den Lehrstoff und besonders den realen in den Vordergrund stellt, betont Flattich mehr die formale und sprachliche Bildung. Auch mit den Philanthropen und dem Pietismus sind viele Berührungspunkte vorhanden; an jene erinnert die Berücksichtigung der Muttersprache, der Gesundheitspflege und der Verstandesbildung, an diese das Festhalten an der biblischen Lehre und die Betonung der Gemütsbildung. Aber Flattichs Auffassung des Erziehungszwecks hinderte ihn vor den Einseitigkeiten sowohl des Philanthropinismus wie des Pietismus.

15. In Österreich wurde das eigentliche Volksschulwesen durch Maria Theresia begründet; denn die vom Konzil zu Trient angeordneten Kinderlehren an Sonn- und Festtagen können wegen ihres durchaus kirchlichen Zwecks nicht als Anfänge eines Volksschulwesens betrachtet werden, außerdem gerieten sie auch bald wieder in Vergessenheit. Auch die von den „Vätern der frommen Schulen" (Piaristen) errichteten Elementarschulen, die es sich zur Aufgabe gemacht hatten, „die kleinen Knaben von den ersten Anfangsgründen recht ablesen, schreiben und rechnen zu lehren, wie auch vorzüglich in den ersten Grundsätzen des Glaubens und der Frömmigkeit zu unterrichten", fanden keine allgemeine Verbreitung. Mit dem 18. Jahrhundert beginnt auch in Österreich die Bewegung für ein staatliches Bildungswesen im Gegensatz zum bisher allein geltenden römisch-katholischen Bildungswesen. Es war vorherzusehen, daß dieser Bewegung der geborene Gegner derselben, das Jesuitentum, sofort im Kampf auf Leben und Tod entgegentreten würde; das ganze 18. Jahrhundert hindurch hat die Neuschule in Österreich mit dem Jesuitentum um die Herrschaft zu kämpfen gehabt. Nachdem in den Jahren 1770 bis 1774 der Zustand des Schulwesens in Österreich untersucht und die Aufsicht über das „gemeine deutsche Schulwesen" einer eigenen, aus geistlichen und weltlichen Räten zusammengesetzten Kommission übertragen worden war, wurde zunächst eine Bürgerschule in Wien zu einer Normalschule umgestaltet, welche die Aufgabe haben sollte, taugliche Lehrer heranzubilden. „In dieser Normalschule," hieß es in dem betreffenden Erlasse, „soll nicht nur die Jugend in verschiedene Klassen abgeteilt nach einer neu verbesserten und mit keinem Gedächtniszwange verbundenen Lehrart in den Glaubenslehren, im Lesen, Schreiben und Rechnen, wie auch in den Grundlehren der

deutschen Muttersprache, in der regelmäßigen Anwendung derselben bei vorkommenden Geschäften des gemeinen Lebens, in der Erdbeschreibung, in der Religions- und Vaterlandsgeschichte, in den Regeln der sittlichen Klugheit und Wohlanständigkeit gründlich Unterricht durch eigens hierzu bestellte geistliche und weltliche Lehrer empfangen, sondern es werden auch daselbst künftige Schullehrer zur ausübenden Kenntnis aller obigen Wissenschaften und der mit dem Lehramte verbundenen praktischen Vorteile und Pflichten angeführt werden." 1774 wurde der Abt Felbiger aus Sagan mit Genehmigung Friedrichs d. Gr. nach Wien berufen und ihm die Neuordnung des deutschen Schulwesens in Österreich übertragen. Noch in demselben Jahre erschien seine: „Allgemeine Schulordnung für die deutschen Normal-, Haupt- und Trivialschulen in den sämtlichen k. k. Erbländern", die sogenannte „Theresianische Schulordnung" von 1774. „Die Erziehung der Jugend beiderlei Geschlechts ist die wichtigste Grundlage der wahren Glückseligkeit der Nationen; von einer guten Erziehung und Leitung in den ersten Jahren hängt die ganze künftige Lebensart aller Menschen, die Bildung des Genies und der Denkungsart ganzer Völkerschaften ab, die niemals erreicht werden kann, wenn nicht durch wohlgetroffene Erziehungs- und Lehranstalten die Finsternis der Unwissenheit aufgeklärt und jedem der seinem Stande angemessene Unterricht verschafft wird." Daher soll in jeder Provinz eine Schulkommission bestellt und in Wien die Generaldirektion der Normalschulen errichtet werden. In allen Städten, Flecken und Dörfern, wo sich Kirchen befinden, sollen Trivialschulen errichtet werden, in welchen Religion, Lesen, Schreiben und die vier Spezies des Rechnens nebst der einfachen Regel de tri und Anleitung zur Rechtschaffenheit und zur Wirtschaft (in Landschulen, was für Landwirtschaft, und in Städten, was für die Künste und Handwerke nützlich ist) gelehrt werden; die Mädchen sollen nähen und stricken lernen. Die Einrichtung liegt den Gemeinden und Gutsherren ob. In jedem Kreise soll wenigstens eine Hauptschule mit 3—4 Lehrern, einem Direktor und einem Katecheten errichtet werden; in diese sind noch als Lehrgegenstände aufzunehmen: die Elemente der lateinischen Sprache, Geographie und Geschichte, die Anleitung zu schriftlichen Aufsätzen und zum Zeichnen, Geometrie und die Grundsätze der Haus- und Feldwirtschaft. Ihre Einrichtung bestreitet der Schulfonds. In jeder Provinzialhauptstadt ist eine Normalschule anzulegen, welche neben erweitertem Hauptschulunterricht die Heranbildung der Lehramtsbeflissenen zu besorgen hat. Alle neu anzustellenden Lehrer haben hinfort eine Lehrbefähigungs-Prüfung abzulegen; für die Lehrer ist eine hinlängliche Besoldung festzustellen; Nebenerwerb ist den Lehrern gestattet, sofern das Ansehen und die Schulthätigkeit darunter nicht leiden, dagegen ist bei Strafe der Entlassung verboten: Schenkhäuser zu halten, bei Hochzeiten oder in Wirtshäusern zu musizieren. Die Schulpflicht

beginnt mit dem Anfang des sechsten Lebensjahres und soll bis zum vollendeten zwölften Lebensjahr dauern; daran schließt sich die Wiederholungsschule mit wöchentlich zwei Stunden bis zum 20. Lebensjahr. Die sämtlichen Kinder sind täglich vom Lehrer zur heiligen Messe zu führen. „Bei dem Unterricht muß nicht bloß auf das Gedächtnis gesehen, noch die Jugend mit dem Auswendiglernen über die Notwendigkeit geplagt, sondern der Verstand derselben aufgeklärt und ihr alles verständlich gemacht werden." Der Lehrer darf Strenge nur anwenden, wo Liebe nichts fruchtet; verboten sind: alle Schimpfnamen, ehrenverletzende Beschämungen, Schläge mit dem Ochsenziemer, Ohrenzwicken, Ohrfeigen, Schläge mit der Faust, das Haarreißen, Schläge auf die Hände." Die unmittelbare Aufsicht über die Trivialschulen führt der Ortspfarrer, über die Haupt- und Normalschulen der Direktor; ein Schulaufseher besorgt die äußeren Angelegenheiten. Das Schulwesen eines Kreises ist dem Distriktsaufseher unterstellt, als welche meist die Dechanten oder andere Geistliche fungieren. Unter Felbigers Leitung blühte nun das Schulwesen in Österreich rasch empor; eine große Zahl von Trivial-, Haupt- und Normalschulen wurde errichtet und nach Felbigers Schulordnung eingerichtet. Felbiger wirkte auch hier durch seine Schriften, besonders durch sein „Methodenbuch" (1775), „darinnen ausführlich gewiesen wird, wie die in der Schulordnung bestimmte Lehrart nicht allein überhaupt, sondern auch insbesondere bei jedem Gegenstande, der zu lehren befohlen ist, solle beschaffen sein, nebst der genauen Bestimmung, wie sich die Lehrer der Schulen in allen Teilen ihres Amtes, ingleichen die Direktoren, Aufseher und Oberaufseher zu bezeigen haben, um der Schulordnung das gehörige Genüge zu leisten." — In Böhmen erwarb sich besonders der Dechant Kindermann große Verdienste um die Einführung der Felbigerschen Schulordnung; er wurde deshalb von Maria Theresia in den Ritterstand erhoben und erhielt den Ehrennamen „von Schulstein". Er hatte Felbigers Lehrart in Sagan kennen gelernt, sich mit den wichtigsten Schulordnungen seiner Zeit bekannt gemacht und brachte die Schule in Kaplitz bald zu großem Ruf; 1775 wurde er zum Oberaufseher des gesamten deutschen Schulwesens in Böhmen und als solcher zum referierenden Rat bei der Schulkommission ernannt. Ein ganz besonderes Verdienst erwarb sich aber Kindermann durch die Verbindung der Volksschule mit der Industrieschule. „Will man thätige Menschen haben," sagt er, „so muß man bewirken, daß es sie interessiere, thätig zu sein; man muß den Leuten anschaulich machen, daß davon ihr besseres Auskommen und die Wohlfahrt ihrer Familie abhänge"; so wurden bei den Mädchen im Nähen, Stricken, Spinnen und anderen weiblichen Verrichtungen, bei den Knaben im Gartenbau, in Tischler- und Schnitzereiarbeiten unterrichtet. Diese Industrieschulen fanden bald in Deutschland Nachahmung, so z. B. in Hannover, Hessen-Cassel und

anderen Staaten. Über das Wesen der „Neuschule" hat sich Kindermann selbst ausgesprochen; die Kinder werden durch sie körperlich und geistig erzogen, ihr Geist wird entwickelt und mit Kenntnissen und Lebensgrundsätzen bereichert, sie werden an richtiges Denken und Sprechen gewöhnt und dazu geführt, die erworbenen Kenntnisse im künftigen Berufe richtig anzuwenden; man fängt mit dem Sinnlichen, dem Anschaulichen an und geht von dem Einfachen und Ausgemachten zu dem Zusammengesetzten und Unbekannten, von dem Besonderen zum Allgemeinen unter beständiger Rücksicht auf den Entwicklungsgang der Seele fort. „Man läßt die Kinder darüber nachdenken, selbst suchen, selbst handeln und die erlangten Ideen zusammenfassen, sie mit ihren eigenen berichtigten Empfindungen vergleichen und darnach das Urteil fällen;" sie müssen das Gelernte und Gefundene anwenden, „und aus dieser richtigen Anwendung, aus öfteren Versuchen und aus ihrer eigenen Erfahrung müssen sie selber Grundsätze ausziehen, sie auf ähnliche Fälle anwenden und sich selber zur fertigen Richtschnur ihrer Handlungen machen." Die Schulverhältnisse gestalteten sich so in Österreich immer besser, die niederen Schulen wurden zahlreicher und trefflicher, und die Ziffern der schulbesuchenden Kinder stiegen immer höher; im Jahre 1780 bestanden schon ca. 4000 verbesserte Schulen in Österreich, worunter sich 15 Normal- und mehr als 3800 Volksschulen befanden. Das war immerhin gegen die Zustände im Jahre 1770 ein bedeutender Fortschritt; denn von einer Volksbildung war vor dieser Zeit, wo die Schule noch völlig abhängig von der Kirche war, kaum die Rede. So besuchten z. B. in den Fürstentümern Teschen und Bielitz im Jahre 1771 von 25 696 Kindern nur 410 die Schule; in den Erzherzogtümern war der Schulmeister zugleich der Schenk. Von der folgenreichsten Bedeutung für die gedeihliche Weiterentwicklung der theresianischen Ideen war aber der Umstand, daß Joseph II. die von seiner Mutter eingeschlagenen Pfade weiter wandelte. — Joseph II. huldigte dem Grundsatz: „Dummheit, Unwissenheit und Aberglaube müssen verbannt werden, es sind die Tyrannen des Menschengeschlechts"; es ist daher leicht begreiflich, daß er dem Schulwesen, das durch die „Maria Theresianische Schulordnung von 1774" ein festes Fundament erhalten hatte, seine besondere Aufmerksamkeit zuwandte und dasselbe in jeder Hinsicht zu heben suchte. Wohl bestanden bei dem Tode der Kaiserin in den österreichischen Ländern, Ungarn ausgenommen, ca. 4000 Volksschulen; aber in diesen konnte doch kaum der zehnte Teil des Volkes eine elementare Bildung erhalten. Joheph II. aber wollte eine allgemeine Volksbildung durch die Volksschule erzielen, welche jedem Kinde beiderlei Geschlechts zuteil werden sollte; er wollte dieselbe nicht durch die Einprägung einer großen Summe von Kenntnissen, sondern durch Entwicklung des Verstandes vermittels der sokratischen Lehrart an Stelle des bisherigen Tabellarisierens erreichen.

Daher konnte es dem Kaiser nicht genügen, daß, wie die M. Th. Schulordnung anordnete, Schulen in den Orten, wo sich Kirchen befinden, errichtet werden sollten, sondern er forderte, daß an jedem Orte eine Schule errichtet und alle Kinder zum Schulbesuche verpflichtet werden sollten; er verlangte auch, im Gegensatz zu der M. Th. Schulordnung, von den Landlehrern eine pädagogische Ausbildung durch Normalschulen. Der Besuch der durch die M. Th. Schulordnung für Mädchen bestimmten Industrieschulen wurde auch auf die Knaben ausgedehnt. Die Schulen waren konfessionell; aber in jenen Orten, wo nur eine katholische oder protestantische Schule bestand, konnte sie auch von Kindern der anderen Konfession besucht werden; auch den Juden waren diese Schulen geöffnet. Alle vom Staate dekretmäßig angestellten Lehrer wurden als wirkliche Staatsdiener und die Lehrerwitwen als pensionsfähig erklärt; auch die Lehrerbesoldungen wurden wesentlich verbessert. Um den Einfluß der Geistlichen auf die Schulen segensreich zu gestalten, wurden die Zöglinge des General-Seminars verpflichtet, die Normalschul-Methode vollständig zu erlernen und sich besonders die echte Katechisierart anzueignen. Wie schon Maria Theresia, so hatte aber namentlich Joseph II. bei der Durchführung der Ideen große Schwierigkeiten zu überwinden; abgesehen von dem Widerstande, den der gemeine Mann selbst jeder Neuerung, deren Vorteile er nicht gleich einsehen kann, entgegensetzt, waren es besonders die privilegierten Stände der Geistlichkeit und des Adels, die sich dem kaiserlichen Vorhaben entgegenstemmten; denn diese Herren zogen bis dahin aus dem wie das Tier lebenden Volke den größten Nutzen. Es fehlte in Österreich noch völlig an den Grundbedingungen der allgemeinen Volksbildung, an einem freien Bauernstand, an einer nationalen Sprache und einem fachmännisch gebildeten Lehrerstand; in diesen drei Faktoren war die Grundlage gelegt, aber nicht der Bau selbst begonnen. Aber das, was diese Zeit trotz alldem auch in Österreich dauernd zurückgelassen hat, das ist die Loslösung des Schulwesens von der Kirche und Einverleibung desselben in die Staatsverwaltung; und die Bemühungen Josephs II. hatten gerade auf dem Gebiete des Schulwesens noch die größten Erfolge; 1775 genossen in Böhmen 14000 Kinder auf dem Lande Schulunterricht, 1785 waren bereits 117000 Kinder in meist neu errichteten Schulen untergebracht, und ähnlich war das Verhältnis auch in den anderen Provinzen.

16. Nach dem Vorbilde Felbigers wurde das Schulwesen in einer ganzen Anzahl katholischer Länder in Deutschland reformiert. So wurde im Kurfürstentum Mainz eine Reform des Schulwesens vorgenommen. Hier war schon durch eine Verordnung von 1682 die allgemeine Schulpflicht vom 6.—12. Jahre eingeführt worden; aber da, wo die Volksschulen wirklich bestanden, wurden dieselben nur im Winter und auch dann nur ordnungslos gehalten

und besucht. 1758 wurde eine neue Verordnung erlassen, in welcher die Schulpflicht vom 7.—13. Jahre befohlen und aufs ganze Jahr, mit Ausnahme der Samstage und der Erntezeit, ausgedehnt war. Aber erst Kurfürst Emmerich Josef gab dem Schulwesen im Kurfürstentum Mainz durch die Schulkommission eine feste Gestaltung. Eine Schullehrerbildungsanstalt wurde 1771 unter dem Titel: „Kurfürstliche Mainzische Schullehrer-Akademie“ errichtet, in welcher „alle künftigen Stadt- und Landschullehrer selbst jene Lehren empfangen sollen, welche sie nachhin der ihnen anvertrauten Jugend nach jener auf die Seelenkräfte begründeten, sanften und deutlichen Methode mitzuteilen haben“; es wurde unterrichtet in: Religions- und Sittenlehre, Schönschreiben, Mathematik, Choralspiel und Gesang, Aufsatz, Weltgeschichte, Lesekunst, Grundsätze der Muttersprache, Natur- und Kunstgeschichte, Naturlehre und Theorie des Feldbaues. Hierauf wurden die Schulen in Mainz reorganisiert, und zwar wurden aus den Parochialschulen Trivial- und Realschulen und aus den Lateinschulen Mittelschulen gemacht und eine Universität errichtet. Die Trivial- und Realschulen sollten „rechtschaffene Christen und brauchbare Bürger erziehen“. Auf je 100 Kinder sollte ein in der Akademie gebildeter Lehrer angestellt werden; der niedere Kirchendienst wurde vollständig vom Schuldienst getrennt. Niemals sollten mehr als 30 Kinder zugleich unterrichtet und jede dieser Abteilungen wieder in drei Unterabteilungen geteilt werden. „Die Lehrweise, wonach unterrichtet wird, ist in solch einer natürlichen Ordnung auf die Kräfte des menschlichen Geistes gegründet, nach welcher ein jeder Lehrgrund dem Lernenden selbst in die Sinne fällt und jede Kenntnis durch den unmerklichen Übergang vom Leichteren zum Schwereren erworben und endlich der Zusammenhang jeder Sache von Grund zu Grund, von Folge zu Folge von ihm selbst übersehen, erkannt und in allen Teilen begriffen wird.“ Mit Benutzung von Felbigers Instruktion wurde eine allgemeine Instruktion für öffentliche Lehrer der Trivial-, Real- und Mittelschulen in den kurmainzischen Landen ausgearbeitet und 1773 veröffentlicht. Auch der Nachfolger des Kurfürsten Emmerich Josef, Friedrich Karl Josef, hatte großes Interesse für die Volksbildung; er sorgte namentlich für die Aufbesserung der Lehrerbesoldungen.

17. Fast zu gleicher Zeit begann im Hochstift Fulda der Fürstbischof Heinrich von Bibra seine reformatorische Thätigkeit auf dem Gebiete des Schulwesens; er setzte zu diesem Zwecke 1771 eine Schulkommission ein. Dieselbe führte ein neues ABC, Buchstabier- und Lesebüchlein ein, verteilte Felbigers Schrift: „Eigenschaften, Wissenschaften und Bezeigen rechtschaffener Schulleute“ an sämtliche Lehrer und Geistliche, damit sie mit der neuen Lehrart bekannt würden. 1781 erschien eine „Allgemeine Ordnung für die niederen Schulen des Bistums und Fürstentums Fulda;“ in derselben heißt es: „Die vernünftige Erziehung der Jugend ist der wichtigste Dienst,

den man dem menschlichen Geschlechte erweisen kann; die Erziehung giebt dem Menschen den Wert. Durch sie werden die Fähigkeiten, die in dem Kinde unthätig liegen, entwickelt, durch sie wird es zu einem Menschen und zu frommen vernünftigen Handlungen vorbereitet und geschickt gemacht, ohne sie bleibt es dem Tiere ähnlich und bringt seine Kenntnisse nicht weiter als ein Hottentott." In den Schulen aber „liegt der Same eines blühenden Staates, dessen Früchte eifrige Glieder der christlichen Kirche, brauchbare und eifrige Bürger des Staates, gesittete und arbeitsame Unterthanen ihres Regenten und endlich Erben der unvergänglichen Glückseligkeit sind. Öffentliche Schulen sind daher ein Bedürfnis, das immer dauern wird, solange Menschen als Kinder geboren werden, die keine entwickelten Fähigkeiten, sondern nur die Anlage dazu mitbringen; diese Anstalten sind immer nötig, wenn die Religion bestehen, wenn die Künste und Wissenschaften blühen, wenn der Staat durch nützliche Bürger erhalten und der Himmel mit würdigen Einwohnern soll bevölkert werden. Gesunder Menschenverstand, gründliche Erkenntnis Gottes und der Religion, nützliche Kenntnisse und Wissenschaften, richtige Begriffe der Standespflichten und gute Sitten sind Dinge, zu denen die Jugend muß angeführt werden." Die größere oder geringere Ausdehnung dieser Bildung hängt von der künftigen Lebensstellung ab, wodurch die Gliederung der Schulen in niedere, mittlere und höhere bestimmt wird; alle Kinder aber müssen erst die niederen Schulen besuchen. In den Landschulen soll gelehrt werden: Glaubenslehre, biblische Geschichte, christliche Sittenlehre, Lesen, deutsche Sprachlehre, Brief-, Schön- und Fertigschreiben, Rechnen (vier Spezies, Dreisatz, Gesellschaftsrechnung), Anleitung zur Landwirtschaft, Erdbeschreibung, Vaterlandsgeschichte. In den Landstädten sollen die Kinder im Rechnen bis zu den Quadrat- und Kubikwurzeln kommen und das Nötigste aus der Naturgeschichte und Naturlehre, das Flächen- und Körpermessen nebst den leichteren Beweisen aus der Mathematik lernen; die Mädchen sollen statt in Landwirtschaft in der Haushaltungskunde, im Nähen, Stricken und Lesen guter Bücher unterwiesen werden. „Um den großen Endzweck des Unterrichts, die Aufklärung des Verstandes, bei der verbesserten Schuleinrichtung desto sicherer zu erreichen, muß eine gute, den Seelenkräften der Kinder angemessene Methode beobachtet werden; man gehe daher bei dem Unterricht immer vom Leichteren zum Schwereren, vom Einfachen zum Zusammengesetzten fort; dies ist die Ordnung der Natur selbst, deren Gesetze man nicht vernachlässigen kann, ohne auf Abwege zu geraten. Die Kenntnis der Kräfte des menschlichen Geistes, die durch den Lehrer entwickelt werden sollen, ist hier unentbehrlich." Es wurden Vorlesungen gehalten über die Pädagogik und andere Wissenschaften, denen die Lehrer der niederen Schulen beizuwohnen hatten; aus ihnen entwickelte sich eine sogenannte Muster- oder Normalschule für

Lehrerbildung. Um die Resultate des Schulunterrichts zu sichern, sollen die Jünglinge von 14—20 Jahren alle Sonntage $1^1/_2$ Stunden vom Lehrer im Schönschreiben, Briefschreiben, Rechnen, Geschichte und Landwirtschaftskunde unterrichtet werden. Die Lehrmittel sind von den Gemeinden zu beschaffen; es werden gefordert: Naturalien, Globus, Landkarten, mathematische Instrumente, Modelle, 2 Tafeln mit Buchstaben, Buchstabier- und Leseregeln, eine schwarze Tafel, die heilige Schrift u. s. w. Die Schulkommission gab eine Fibel, einen Katechismus, eine biblische Geschichte, eine Sittenlehre und ein Kirchengesangbuch heraus; beim Leseunterricht wurden Rochows Kinderfreund und das „Allgemeine Lesebuch für katholische Bürger und Landsleute" gebraucht. Auch die Besoldungen waren geregelt; in Fulda sollen die Lehrer nicht unter 250 Gulden, in den Landstädten nicht unter 200, in den Landpfarreien nicht unter 150, in den Filialen nicht unter 100 Gulden an barem Geld oder Geldeswert erhalten, außerdem aber noch erhebliche Emolumente anderer Art. Die Lehrer in den Städten werden im Rang nach den Magistratspersonen, auf dem Lande nach den Amtsschreibern gestellt; die Pfarrer sollen die Lehrer nicht zu niederträchtigen Diensten gebrauchen, die Lehrer sich aber eines anständigen und sittlichen Lebens befleißigen. Es werden genaue Bestimmungen über die Lebensweise der Lehrer, die Kleidung derselben u. dgl. gegeben. „Wo eine Schule ist, soll auch ein Schulhaus sein; bei jedem Schulhause aber sollen wenigstens eine abgesonderte Schulstube, eine Stube zur Wohnung des Lehrers, eine Kammer für die Kinder, Küche, Keller, Stall für einige Stücke Vieh, Behältnis für Futter u. s. w. sein. Die Schulstube soll nur zum Schulhalten benutzt werden, mit Bänken, die zugleich zum Schreiben dienen, einem erhöhten Tisch für den Lehrer, den nötigen Tafeln und einem verschließbaren Schrank versehen sein. Die technische Aufsicht über die Land- und Stadtschulen war den Geistlichen übertragen, die in Fulda dem Direktor der Normalschule; dieser sollte aber auch jährlich, wenigstens aber alle zwei Jahre sämtliche übrigen Schulen besuchen.

18. In Bayern begann man von der Mitte des 18. Jahrhunderts an, den Zustand der Volksbildung und des ganz in den Händen der Jesuiten liegenden Schulwesens öffentlich zu besprechen; denn mit der Aufhebung des Jesuitenordens wurden auch die Jesuitenschulen aufgehoben und so dem Bildungswesen die Bahn frei gemacht. Der Hauptreformator des Volksbildungswesens in Bayern ist der Benediktiner Braun. Er war vom Kurfürsten Max Joseph III., welcher der Aufklärung huldigte, zum Professor an die Akademie der Wissenschaften in München berufen worden, wandte sich aber bald der Pädagogik und dem Schulwesen zu. In seiner akademischen Festrede, die er im Jahre 1768 über die Wichtigkeit einer guten Einrichtung im deutschen Schulwesen" hielt, forderte er den Staat auf,

die so nötige Reform der Schule in die Hand zu nehmen und durchzuführen; die Jugend, so sagte er, ist die Baumschule des Staates, aus welcher derselbe immer erneuert und fortgesetzt werde; daher ist es nötig, allgemeine Schulen zu gründen und öffentliche Lehrer anzustellen, damit dieselben bei der Jugend den Grund zur rechten Menschen- und Christenbildung legen. Schon im Jahre 1770 erschien Brauns „Plan der neuen Schuleinrichtung in Bayern samt einem Unterricht für Schullehrer". In der Einleitung äußerte sich der Kurfürst: „Der wichtigste Einfluß, welchen eine gute Erziehungsart und wohleingerichtete Schulen auf die Wohlfahrt des Staates und Unserer sämtlichen Unterthanen haben, bewog Uns vor allem, Unsere landesväterliche Sorge auf die öffentlichen Erziehungsörter zu werfen und jene Schulen in guten Stand zu setzen, worin der Grund zu den übrigen gelegt und der Jugend die ersten Gründe sowohl des Christentums als der Wissenschaft beigebracht werden. Da Uns nun der jetzige schlechte Zustand dieser sogenannten deutschen oder Trivialschulen nicht ganz unbekannt ist und Wir gar wohl einsehen, daß der Sache nicht anders als durch eine allgemeine Verbesserung und neue Einrichtung abgeholfen werden kann, so u. s. w." Das Gedächtnis sollte, nach Brauns Forderung, mit wertvollen Sachen angefüllt, der Verstand aufgeklärt und zum Nachdenken angeleitet, der Unterricht mit den leichtesten Dingen begonnen und dann zum Schweren fortgeschritten, die Kinder der Fähigkeit nach in Klassen geteilt und klassenweise unterrichtet werden. In der näheren Ausführung dieser allgemeinen Anordnungen zeigte sich aber, daß Braun sich von der alten Methode selbst noch nicht frei gemacht hatte; im Lesen, Schreiben und Rechnen zeigte sich doch noch vielfach auch bei ihm mechanische Dressur, Vorsprechen und Nachsprechen, Vormachen und Nachmachen und Auswendiglernen von Regeln. „Die Hauptpflicht eines Schullehrers ist, dem Staate rechtschaffene Christen, gute Bürger und brauchbare Leute zu erziehen." Jeder anzustellende Lehrer sollte vorher geprüft werden; in Zukunft aber sollten die Lehrer in einer Haupt- oder Musterschule ausgebildet werden. Der Schulplan selbst war dem Felbiger'schen Landschulreglement nachgebildet. Allein die Durchführung stieß auf große Hindernisse; die Eltern wollten die Kinder nicht in die Schule schicken und keine Schulbücher anschaffen, ein Schulzwang bestand noch nicht, obgleich die Verordnung solchen eingeführt, aber keine Strafe für die Unterlassung des Schulbesuchs angesetzt hatte; die Zahl der Schulen war zu gering, um alle Kinder aufzunehmen, die Lehrer waren nicht fachmännisch ausgebildet und wurden schlecht bezahlt, so daß sie ihre Hauptkraft den Nebenverdiensten widmen mußten, und die jesuitischen Geistlichen verdächtigten Brauns Bestrebungen als lutherische Ketzerei. Braun wurde zum Schulkommissar ernannt und ihm die Leitung des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens übertragen; der Staat bestellte nun überhaupt seine

Schulaufsichtsorgane aus eigener Machtvollkommenheit und gab Vorschriften über Führung ihres Amtes. — Braun regte auch zur Errichtung von Realschulen an, welche auf die beiden ersten Schuljahre der Trivialschulen aufgebaut werden sollten; es sollte in denselben unterrichtet werden in: Schönschreiben, Rechnen, Landwirtschaft, Natur- und Gewerbekunde, Geometrie, Mechanik und Baukunst, Zeichnen, Kunstlehre, deutsche Sprache, Weltgeschichte, biblische Geschichte, Kirchengeschichte, Geographie, Mythologie, den Anfangsgründen der lateinischen und griechischen Sprache, Christentum und Sittenlehre und privatim in der italienischen und französischen Sprache. Auch von anderen Schulmännern wurden Pläne behufs Errichtung von Realschulen vorgelegt; die Kommission einigte sich endlich dahin, daß in den Realschulen die Gegenstände der Trivialschulen in weiterem Umfang (Religion und Sittenlehre, Schreiben, Rechtschreiben, Sprachlehre, Rechnen, Geometrie, Geographie, Geschichte, Naturkunde und Landwirtschaft) und in außerordentlichen Stunden auch die lateinische und die ausländischen Sprachen gelehrt werden sollten. — Braun wurde 1781 von seinem Posten abberufen und die Leitung des Schulwesens den Klostergeistlichen übertragen, welche nun die Braun'schen Schulordnungen mit ihrem Geist erfüllten. Gegen Ende des 18. Jahrhunderts war daher allerdings durch das, was in den letzten Dezennien geschehen war, insofern für die bayerische Volksschule viel gewonnen, als dieselbe durch die Schulordnungen eine feste Gestalt erhalten hatte und als Institut des Staates erschien; der Schulbesuch war durch Verordnungen einigermaßen geregelt und dem Unterricht bestimmte Richtlinien gegeben worden. Im übrigen sah es aber mit der Volsschule noch traurig aus; der Geist der Hierarchie und des Jesuitismus, von dem das Volk so lange geknechtet worden war, hatte kein Verständnis von dem Werte deutscher Volksbildung und daher auch keinen Sinn für die Volksschule. Als ein bayrischer Edelmann 1790 eine Anzahl Exemplare von Beckers Not- und Hilfsbüchlein verteilen lassen wollte, da fand sich, daß von den 5000 Unterthanen nur 9 ordentlich lesen konnten. Von regelmäßigem Schulbesuche war noch keine Rede und ebensowenig von einem regelmäßigen Schulunterricht auch da, wo es überhaupt Schulen gab. Der Bildungsstand der Schulmeister war ein höchst niedriger; „die ganze Summe des Wissens und der Geschicklichkeit der Landschullehrer," so schreibt ein Zeitgenosse, „besteht in einem mechanischen Lesen und Schreiben und in einem höchst notdürftigen Orgelklimpern und Choralsingen, und dann, wie unfähig sind sie im Denken, wie unfähig, das Gedachte verständig auszudrücken, wie roh in ihrer Gesinnung, wie unbehülflich in ihrer Handlungsweise und wie arm an gemeinnützigen Kenntnissen". Man hatte zwar schon 1770 denjenigen, welche sich zur Schulmeisterprüfung melden wollten, den Besuch einer Musterschule befohlen; allein zur Ausführung kam dies doch nicht immer, und zur Errichtung eines staatlichen Seminars kam

es nicht. Der Fürstbischof von Würzburg hatte bereits 1770 ein solches staatliches Seminar in Würzburg gegründet. Die äußere Stellung der Lehrer war die traurigste, die es geben konnte; man hatte nicht die geringste Achtung vor ihnen, denn sie waren geistig und leiblich arm. Wollten sie nicht verhungern, so mußten sie andere Geschäfte treiben; sie mußten entweder ein Handwerk treiben oder mit der Geige im Wirtshaus aufspielen u. s. w., denn die staatlichen Unterstützungen, welche aus dem 1772 errichteten Schulfonds gewährt wurden, konnten dem Übelstand nicht abhelfen. „In keinem Stande," schreiben die halbamtlichen „Nachrichten über das Schulwesen in Bayern" von 1804, „glaubte man bisher weniger Vorbereitung nötig zu haben, als zu dem der Lehrer; kein Stand war bisher mehr der Geringschätzung ausgesetzt, wie dieser; keiner hatte mehr mit Nahrungssorgen zu kämpfen; niemanden blieb weniger Zeit übrig zur Selbstbildung als den Lehrern an Landschulen. Ihr Los ist heutzutage noch sehr traurig; man hält sie gemeinlich für die niedersten, entbehrlichsten Leute unter dem Landvolk, zu denen man die Kinder, die noch zu keiner Arbeit taugen, nur so lange zu schicken hat, als es keine Eicheln zu sammeln, keine Ähren zu lesen, kein Vieh zu hüten giebt. Mühselig mußten sie oft ihre Schulgebühren einbringen. Jeden Arbeiter auf dem Felde oder in einer Werkstätte hielt man seines Lohnes würdiger und bezahlte ihn auch reichlicher und lieber als den Schulmeister. Er war gezwungen, seine Zuflucht zu einem Handwerk zu nehmen. Woher sollten nun diese Leute die nötigen Kenntnisse, woher die unentbehrlichen Fertigkeiten nehmen, um die Jugend zweckmäßig auszubilden? Wer sonst kein Unterkommen fand, wer des mutwilligen Spiels seines traurigen Schicksals überdrüssig war, nahm seine Zuflucht in eine Dorfschule und arbeitete und lehrte, wie er nur immer konnte und mochte." Und der kurfürstliche Rat Fronhofer schrieb im Jahre 1780: „Ich habe Lehrer gesehen, die von vielen mittelmäßigen Schülern in aller Art Kenntnisse weit, himmelweit übertroffen wurden. Wo soll nun das Ansehen und die Hochachtung solcher Leute herkommen? Freilich ist die Dürftigkeit und der geringe Stand vorzüglich der meisten Landschullehrer manchmal selbst sogar an ihrer Unwissenheit schuld. Der Mann, der von 30, 20, 10 oder gar 4 fl. jährlicher Schuleinnahme sich und eine zahlreiche Familie ernähren soll, muß notwendig das Schulwesen vernachlässigen und nach dem Pfluge, dem Webstuhle oder einem anderen Gewerbe greifen, wo er nicht gar betteln oder verhungern will. Noch glücklich ist er, wenn er durch Kenntnis eines Handwerks oder als Spielmann bei Kirchweihen oder Hochzeiten seinen kümmerlichen Unterhalt findet. Was achtet er da die Schule? Die wichtigste Ursache des Verfalls der Schule in Bayern ist die Herabwürdigung der Schulleute und die obrigkeitliche Geringschätzung derselben. Die Pfarrer und die Beamten behandeln dieselben als die gehorsamen Diener, ja

an manchen Orten bestellt man sie als Bettelrichter und Nachtwächter". Von den Schulhäusern sagt ein Zeitgenosse: „Wenn man in Bayern die Wohnungen der Landschullehrer besucht, so kommt man gemeiniglich in schmutzige und unreinliche Hütten und trifft selten reinliche und geräumige Schulgebäude an". Wie es bei solchen Lehrern und solchen Besoldungsverhältnissen mit dem Unterricht aussah, läßt sich leicht denken. Der genannte Fronhofer giebt uns in einer Rede vom Jahre 1784 genaue Auskunft darüber. Der Lehrer hörte einzeln den Schülern, die zu ihm an den Tisch traten, ihre Lektionen ab, brüllte oder schlug, wenn es nicht ging, und gab eine neue Lektion auf, die in der nächsten Stunde in derselben Weise aufgesagt werden mußte; in der übrigen Schulzeit konnte das Kind machen, was es wollte, nur durfte es nicht zu laut oder nicht zu unruhig werden, denn sonst regnete es Schimpfwörter und Schläge. Mit dem Schreiben ging es ebenso; „man malte dem Kinde einige Buchstaben vor, ließ es Jahre lang nachkritzeln, gab endlich Vorschriften, lehrte es aber nie eine Zeile außer dem vorgegebenen so oft elenden Muster frei niederschreiben". Mit dem Rechnen und der Religion sah es nicht besser aus; auswendiglernen und herplappern, — das war alles. Gar oft, so sagt der Rektor des „sämtlichen bürgerlichen Schulwesens in Bayern" 1786, versieht die Schulmeisterin, am Spinnrad sitzend, den Dienst, während der Schulmeister den Hochzeitlader oder den Spielmann machte. Daher ist auch „Unwissenheit das allgemeine Erbteil unserer Landleute; es giebt ganze Pfleggerichte, wo kaum eine oder die andere Schule zu finden, so wie es ganze Ortschaften giebt, wo kaum einer lesen oder gar schreiben kann," so schreibt vor hundert Jahren ein geistlicher Rat und fügt hinzu: „Es ist zwar kein Land, das nach Verhältnis seiner Größe mehr fromme Stiftungen hat als Bayern, aber an die Trivialschulen hat niemand gedacht; wenn eine neue Kirchenfahne angeschafft wird, legt alles zusammen; wenn aber von Verbesserung der Trivialschulen, vom Unterricht des hoffnungsvollsten Teils der Nation die Frage ist, schützt jedermann sein Unvermögen vor". Und der Rektor der deutschen Schulen in München schildert uns am Ende des 18. Jahrhunderts die Abneigung der Bevölkerung gegen die Schulen mit den Worten: „Die Zeit, welche ihr Kind in der Schule zubringt, ist ihnen verlorene Zeit und Nachteil in ihrer Wirtschaft; bei jeder Gelegenheit, die ihr häusliches Interesse ihnen zu fordern scheint, entziehen sie das Kind der Schule". In den größeren Städten, wie z. B. in München, sah es allerdings besser aus; hier hatte man neben den Trivial- die Realschulen und für solche, welche diese nicht besuchen konnten, sondern aus den Trivialschulen ins Handwerk traten, seit den neunziger Jahren die Feiertagsschulen, in welchen die in der Trivialschule erworbenen Kenntnisse befestigt und mit Rücksicht auf den Beruf erweitert wurden. Über die Absichten und Meinungen bayrischer Staatsmänner in der

Aufklärungszeit bezüglich des Schulwesens belehrt uns eine von einem Hofrate 1789 an den Kurfürsten Karl Theodor überreichte Denkschrift; darin heißt es: „Volksunterricht, Volkserziehung, dies ist die schwerste Aufgabe der Politik, dies ist der erste angelegentlichste Augenmerk der Gesetzgebung, denn es ist die Grundlage der Staatswohlfahrt. Ein Volk wird, wie der einzelne Mensch, bloß durch Erziehung das, was es sein kann und soll, und wer auf dasselbe dauerhaft wirken will, hat kein besseres Mittel, als den jugendlichen Unterricht. Hier liegt die Quelle der nationalen Betriebsamkeit, der Industrie, des Gehorsams, der Ehrfurcht und Liebe für den Fürsten, des Vertrauens auf seine Staatsverwaltung. Hier muß der Grundstein zu einer dauerhaften Wohlfahrt gelegt werden. Wird diese Bildung — der Unterricht des Volkes — versäumt, so hat die Gesetzgebung kein Recht, Verbrechen zu bestrafen, denn sie ist derselben wenigstens zur Hälfte teilhaftig. Ob es Pflicht sei, für eine angemessene Aufklärung des Volkes zu sorgen, ist so wenig einem Zweifel unterworfen, daß vielmehr der allgemeine Menschensinn sie einstimmig für die ersten und heiligsten Pflichten erkennt. Wenn der Staat von gefährlichen Müßiggängern, von Dieben und anderen Verbrechern gereinigt werden soll, so beginne man in den Volksschulen die Keime dieser Laster zu vertilgen". Aber all die guten Absichten dieser Volksfreunde scheiterten an den Hindernissen, welche ihnen durch die Hierarchie und dem von ihr jahrhundertelang geknechteten Volke bereitet wurden; der Boden, den man bebauen wollte, war infolge jahrhundertelanger Vernachlässigung hart und unfruchtbar geworden, das Volk war stumpf und gleichgültig gegen alle geistigen Interessen und setzte infolgedessen auch allen Bildungsbestrebungen den hartnäckigsten passiven und aktiven Widerstand entgegen. Es fehlte aber auch an pädagogisch begründeten Lehrplänen, an den nötigen Finanzen, vor allem aber an einem pädagogisch gebildeten Lehrerstand; der ganze Mechanismus der altersschwachen Staatsmaschine aber war zu schwerfällig und unfähig, um in kurzer Zeit alle diese Hindernisse zu besiegen. Dazu kam noch der Einfluß, den der Ausbruch der französischen Revolution auch auf die Arbeit an der Volksbildung ausübte. Man gab den Männern, welche dem Fortschritte im Schulwesen huldigten, zu bedenken, daß die französische Revolution eine Folge der Aufklärung sei und ähnliche Folgen auch in Deutschland zutage treten müßten, wenn das Stadt- und Landvolk durch verbesserten Unterricht zu aufgeklärt wird und dann die Gebrechen der Regierung und die Fehler der Obrigkeit erkennen würde.

19. Im Jahre 1782 erließ der Kurfürst von Köln unter dem Einfluß des Kurators des Hochstiftes Münster, des Herrn von Fürstenberg, der die Leitung des Schulwesens in den Händen hatte, eine Verordnung über die Gestaltung des Volksschulwesens. Der Schulbesuch sollte darnach vom 6—14 Jahre dauern, im Sommer

sollten die Kinder jedoch vom Schulbesuch befreit sein; Lesen, Schreiben, Katechese und Sittenlehre, Rechenkunst (vier Spezies und Regeldetri) und Abfassung eines deutschen Briefes, von Rechnungen und Quittungen sollen in jeder Schule gelehrt werden. Vom Lehrer soll aber noch gefordert werden: Elementar-Geometrie, Mechanik und Naturlehre, auch einige ökonomische Kenntnisse von Ackerbau und Landwirtschaft; jeder Lehrer soll eine Prüfung ablegen, auch soll bei der Anstellung auf Charakter und Betragen gesehen werden. Die Geistlichen sollen jährlich zwei Schulvisitionen abhalten. Namentlich soll die Anfertigung von Schulbüchern, sowie die Errichtung einer Normalschule zur Lehrerbildung ins Auge gefaßt werden. — Die Ausführung dieser letzteren Wünsche nahm Overberg in die Hand (1754 bis 1826), ein katholischer Geistlicher, der sich als Katechet ausgezeichnet hatte; er übernahm die Leitung der Normalschule in Münster. Ein eigentliches Lehrerseminar war diese Normalschule noch nicht, sie sollte erst zu einem solchen hinführen, doch wurde erst 1825 an ihrer Stelle das Seminar in Büren (Westfalen) errichtet. Overberg hielt alljährlich in den Herbstferien zwei- bis dreimonatliche Kurse ab, in welchen die Lehrer und Lehrerinnen Unterricht in Religion, Erziehungs- und Unterrichtslehre, Lesen, Schreiben und Rechnen, sowie Anleitung zum Schulunterricht erhielten. Overberg erteilte auch Unterricht in einer Mädchenschule in Religion, Lesen und Rechnen, wobei die jungen Mädchen eines Pensionats ihm zuhörten und sich so zu Lehrerinnen ausbildeten. Er war ein Meister im Unterricht; er wandte die sokratische Methode mit seltener Gewandtheit und mit weiser Beschränkung auf das, was sich wirklich aus dem kindlichen Geist entwickeln läßt, an, während er historische Stoffe oder Glaubenssätze vortrug oder erzählte und dann abfragte. Überall knüpfte Overberg an die Erfahrung und Anschauungen der Kinder an, ging von da zum Begriff, vom Einzelnen zum Allgemeinen, von der Sache zum Namen; er suchte aber auch das Gefühl zu wecken und zu beleben und die Lehre auf That und Leben zu beziehen. Er sah den Zweck des Unterrichts in der harmonischen Ausbildung und Entwicklung der Seelenvermögen und will eine Erziehung, die den Verstand mit Kenntnissen, mit richtigen, klaren Begriffen, bereichert, aber auch Gemüt und Willen veredelt; er wendet sich gegen die damalige Überlastung des Gedächtnisses, hütet sich aber auch vor Vernachlässigung der Gedächtnisübung. Den toten Gedächtniskram sucht er auszurotten und an seine Stelle die Anleitung zu klarem, folgerichtigen Denken zu setzen. Der Volksschulunterricht soll nach ihm zwei Teile umfassen, die religiös-sittliche und die bürgerliche Bildung. Aufmerken und Nachdenken ist das Nötigste und Nützlichste, zur Übung darin muß aller Unterricht führen; die Kinder müssen die sinnlichen Begriffe durch Anschauen der Sache selbst oder durchs Bild oder durch die Beschreibung gewinnen, müssen im Vergleichen und in der Unterscheidung von Ur-

sache und Wirkung, Mittel und Absicht geübt werden; die geistigen Begriffe müssen aus Beispielen und Gleichnissen durch Zergliederung mittelst Vortrag und zweckmäßigen Fragen, durch Katechisieren und Examinieren gewonnen werden. Die Strafen sollen den Fehlern entsprechen, körperliche Strafen sind nicht immer zu vermeiden. Der Lehrer muß ein religiöser Mann sein, aber besonders ein Menschenkenner, also mit Psychologie und Logik bekannt sein, ferner muß er die nötigen Fachkenntnisse und methodische Fertigkeiten besitzen. Um die Lehrerbildung noch mehr als dies durch die Kurse geschehen konnte, zu fördern, gab Overberg, nachdem er sich mit der pädagogischen Litteratur s. Z., namentlich mit den Schriften Rochows bekannt gemacht hatte, 1793 eine „Anweisung zum zweckmäßigen Schulunterricht" heraus und bearbeitete ein ABC-Buch, eine biblische Geschichte und ein Religionshandbuch. In seiner „Anweisung" spricht Overberg erst von der Notwendigkeit der Lehre und der Zucht für die Jugend, von der Wichtigkeit des Amtes und von den Eigenschaften eines Schullehrers; sodann spricht er von den Pflichten eines Lehrers vor, in und nach der Schule. Da Overberg in dem ABC-Buch an die Stelle der sonst üblichen Gebote, an denen man die Kinder buchstabieren lehrte, Gegenstände aus dem Anschauungskreis des Kindes setzte, so blieb ihm der Vorwurf nicht erspart, er wolle die Religion aus der Schule verdrängen. — 1788 erschien auf Grund von Overbergs Revision der Schulen des Münsterlandes eine neue „Verordnung für die Land- und deutschen Schulen" von v. Fürstenberg; sie ist umfangreicher als die erste, ergänzt und erweitert die Bestimmungen, regelt den Schul- und Unterrichtsbetrieb, namentlich auch die Schulaufsicht durch genaue Vorschriften. Während der langen Sommer- und Herbstferien sollen wenigstens an einem Tag in der Woche die wichtigsten Lehrgegenstände wiederholt werden; wer die Kinder vom Schulbesuch abhält, soll doch das volle Schulgeld bezahlen; im Unterricht soll die Landwirtschaft berücksichtigt und versucht werden, ob nicht etwas Industrie und Handwerk damit verbunden werden kann; der Lehrer soll monatlich eine Tabelle über Fleiß und Schulbesuch der Kinder und jährlich einen Stundenplan aufstellen. 1801 folgte eine neue Verordnung für die Volksschulen, welche die von v. Fürstenberg und Overberg angebahnte Schulreform im Münsterland abschloß; nach ihr soll jetzt auch wo möglich im Sommer Schule gehalten, Ackerbauunterricht und Stricken in allen Landschulen eingeführt und den Lehrern unpassende Nebengewerbe untersagt werden; es sollten Mädchenschulen errichtet werden, an welche sich Nähschulen als Fortbildungsschulen anschließen sollten, und für sämtliche aus der Schule entlassenen Kinder sollten Sonn- und Feiertagsschulen errichtet werden; der Küsterdienst sollte den Schuldienst nicht mehr beeinträchtigen, am besten sei eine Trennung dieser beiden Ämter; die Schulzimmer und Schultische sollen zweckmäßig hergerichtet und endlich soll die ökono-

mische Lage der Lehrer durch Zulagen, Prämien und Sicherung des Schulgeldes verbessert werden. — v. Fürstenberg und Overberg haben segensreich durch Worte, Schriften und Thaten gewirkt; Overberg ist kein epochemachender Reformator, sondern ein besonnener Eklektiker, dessen Schriften von tiefer Erkenntnis der menschlichen Seele, von reicher Erfahrung und großem Verständnis in der Anwendung der pädagogischen Lehren auf die Praxis zeugen; seine humane und herzliche Gesinnung, seine Liebe und Begeisterung zum Beruf des Erziehers und Lehrers leuchten überall hervor; bis zu seinem Tode wirkte er segensreich für das Volksschulwesen seines Heimatlandes und als Lehrerbildner, und als 1825 das Seminar zu Büren errichtet wurde, da schloß er seine Arbeit mit den Worten: „Ich kann ruhig sterben, das Seminar ersetzt mich."

20. Als das deutsche Volk in der ersten Hälfte des 18. Jahrhunderts die Nachwehen des dreißigjährigen Krieges überwunden hatte, da erwachte in ihm ein reges und thatkräftiges Leben; Fürsten, Staatsmänner und Gelehrte wandten vielfach ihre Blicke nach den Nachbarvölkern, nach England und Frankreich, und nahmen von dort die Grundsätze auf, die auf leibliche und geistige Hebung des Volkes, Befreiung von Wahn und Aberglauben hinausgingen. Diese Zeit der Aufklärung mußte daher in erster Linie die Hebung der Volksbildung ins Auge fassen; und so finden wir in der That auch in vielen deutschen Ländern, besonders in denen mit evangelischen Fürsten und Bewohnern, aber auch in katholischen, eine energische Reformbewegung auf diesem Gebiet. Naturgemäße Entwicklung der im Kinde, auch dem ärmsten, ruhenden Anlagen und Kräfte mit möglichst angenehmen Mitteln zu möglichst weiter Erkenntnis und Freiheit, das war das Ziel dieser Bestrebungen. Es wurden neue Schulen gegründet, der Schulzwang wurde verschärft und immer mehr zur Durchführung gebracht, allmählich fand auch der Unterricht in „nützlichen Dingen" Eingang in den niederen Schulen. — Mehr als je kam es aber in dieser Periode zum klaren und vollen Bewußtsein, daß zu einer solchen Reform der Volksbildung vor allen Dingen ein fachmännisch gebildeter Volkslehrerstand gehört; angesehene Männer erhoben laut diese Forderung. „Ich bin überzeugt," ruft Rabener aus, „daß dem gemeinen Volk und besonders dem Landvolke ein geschickter und fleißiger Schulmeister fast noch unentbehrlicher ist als ein gelehrter und beredter Prediger". Es entstanden daher Lehrerbildungsanstalten, allerdings nur in geringer Zahl und in sehr einfacher Form; meistens wurden sie mit Lateinschulen oder Waisenhausschulen verbunden, so daß einzelne Schüler der oberen Klassen neben dem Unterricht in diesen Schulen noch einen pädagogischen Kursus durchmachten und sich in dem Unterrichten in den Elementarfächern übten. Überall wurden auch Prüfungen für die ins Amt tretenden Lehrer angeordnet und auf ehrbaren Lebenswandel besonders Gewicht

gelegt, mit den Prüfungen nahm man es aber im allgemeinen nicht so genau und forderte darin sehr wenig. Noch immer aber mußte man den Lehrern, selbst solchen, welche in einem Seminar ihre Vorbildung erhielten, den guten Rat geben, auch ein Handwerk zu erlernen, denn das Schulamt ernährte noch nicht den Schulmann. Neben den Handwerkern und Bedienten, die ohne eigentliche Vorbildung ins Amt kamen, kamen noch Schüler von Lateinschulen ins Schulamt; aber sie taugten für diesen Beruf noch weniger als die Handwerker und Bedienten, denn sie hatten meist keine Neigung zu demselben. Dem Namen nach hatte eine dritte Art von Lehrern insofern eine Art von Berufsbildung, als sie sich beim Vater oder einem anderen Lehrer für das Schulamt, wenn auch nur mechanisch, vorbereiteten. Daß es im allgemeinen mit der Vorbildung der ins Seminar eintretenden Zöglinge nicht besonders aussah, kann man sich denken; meistens waren es Handwerker oder Bediente, die sich einige Fertigkeit im Lesen, Rechnen und Schreiben erworben hatten und sich nun noch zum Schulmeister ausbilden wollten. Von einer eigentlichen Ausbildung durch Seminarien kann man daher auch in dieser Zeit kaum reden, zumal der Aufenthalt der Zöglinge in denselben oft nur ein halbes Jahr dauerte; es war mehr ein Abrichten und Zustutzen zu dem Beruf. Nichts mehr erstrebten auch die in dieser Zeit erscheinenden „Anweisungen für Schulmeister, wie die anvertraute Jugend der niedrigen Schulen zur Gottseligkeit, Singen, Beten, Lesen, Betrachtung der Naturlehre, Gebrauch des Kalenders und anderen den Leuten in den Städten und auf dem Lande nötigen häuslichen Wissenschaften gründlich und nützlich von ihnen anzuleiten sei.“ Wir staunen oft darüber, was man alles damals in manchen Seminarien in der kurzen Zeit lernen wollte, denn wir finden z. B. neben den gewöhnlichen Lehrfächern manchmal noch Latein und Französisch, Kunstgeschichte, Theorie des Feldbaues u. dgl., anderwärts erhielten die Zöglinge Unterricht in der Bienen- und Seidenraupenzucht. Die Zahl der in Seminarien gebildeten Lehrer war immerhin noch sehr klein, der bei weitem größere Teil der Schulmeister kam auf den alten Wegen ins Schulamt. Nach einem Urteil aus dem Jahre 1796 hatte kaum ein Sechsteil der preußischen Lehrer die nötige Vorbildung; die übrigen waren entweder ganz ohne Vorbildung oder hatten nur bei einem Geistlichen einigen Unterricht erhalten. Meistens galt einer zur Übernahme einer Schulstelle immer noch schon für befähigt, wenn er bei der größten Unwissenheit nur das Versprechen gab, sich die nötigen Kenntnisse zu erwerben; die ganze Prüfung bestand meistens in einer bloßen Unterredung —, ob er das gegebene Versprechen hielt oder halten konnte, darnach fragte niemand. Wie es mit vielen solcher Schulmeister noch 1785 aussah, erfahren wir aus dem der „Metaphysik für Schulmeister und Plusmacher“ von Samuel Heinicke beigegebenen „Schulmeisterbriefen“ (1785); während der Verfasser in der

Metaphysik mit Witz und Grobheit die Buchstabiermethode bekämpfte, warfen die Schulmeisterbriefe grelle Streiflichter auf das Schulwesen im vorigen Jahrhundert. Die Schulmeister, sagt er, sind für die Geistlichen weiter nichts als ihre Packesel, worauf sie alle Schuld und Last von sich und auf diese schieben. „Man schwatzt immer viel von Schulmeisterseminarien und schreit sehr nach guten Schulmeistern; aber von einer gründlichen, genetischen und für des Landvolk schicklichen Lehrart ist die Rede gar nicht. Alle Schulmeisterseminarien kosten große Summen zu ihrer Anlegung und Unterhaltung; sie entsprechen aber keineswegs den Absichten ihrer Stifter und machen ihren Vorstehern wenig Ehre.“ Heinicke tadelt an den bestehenden Seminarien ganz besonders, daß sie ihre Zöglinge nicht mit den besseren Lehrarten bekannt machen. Man beschäftigte sich überhaupt viel mit der Schule und dem Lehrerstand in Zeitschriften und Büchern; die Wochenschriften mit zahlreichen pädagogischen Aufsätzen wurden gern gelesen und lenkten die Aufmerksamkeit auf die schwebenden pädagogischen Fragen. Auch fanden sich im Lehrerstande schon Leute, die für die Hebung ihres Standes in erster Linie durch die Pflege der Fortbildung, durch Aufmunterung dazu und Unterstützung bei derselben sich hervorthaten. Solche Männer kamen auch häufig zusammen, bildeten Lesegesellschaften, aus denen dann die Lehrervereine hervorgingen. — Wohl besserten sich die äußeren Verhältnisse des Lehrerstandes gegen Ende des 18. Jahrhunderts, aber immerhin war es noch meistens traurig mit ihnen bestellt; Wohnung und Einkommen ließen noch viel zu wünschen übrig. Die Vorschläge aber, die zur Abstellung der Mängel gemacht wurden, zeugen von dem Ernst, mit dem man damals an solche Fragen ging; ein nachahmungswertes Beispiel gab bezüglich der Wohnung und des Einkommens der Lehrer der Domherr v. Rochow. Allein er fand doch wenig Nachfolger; wenn es nicht überall an gutem Willen fehlte, so fehlte es doch meistens an Geld. Und so mußten noch viele Schulmeister ihren Unterricht in armseligen Bauernstuben und ihren eigenen, unreinlichen Wohnstuben in Gegenwart ihrer Familie und ihres Viehes erteilen, mußten handwerkern und sich in der Reihe herumessen, auch wohl hier und da im Sommer taglöhnern, um nicht zu verhungern. „Stellet euch niedrige, vor hundert Jahren aus Lehm, Stroh und Holz gebaute, aber nun schon durchlöcherte, ungedielte, finstere, hinten und vorn beschmierte, geflickte und gestützte, feuchte und enge Schulhäuser mit halbzerbrochenen und verfaulten Thüren, Tischen, Bänken u. s. w. vor, worin in mancher Schulstube wohl hundert und darüber, die Hälfte aber mit Lumpen bedeckte, an- und aufeinandergedrängte, mit Grind, Ungeziefer und anderen Unflätereien, Husten, Schnupfen und allerlei Krankheiten geplagte, kleine, elende und jämmerliche menschliche Geschöpfe wie in einem Pöckel sitzen, wovon die meisten ebenso leere Magen als Köpfe haben, die nun für Furcht und für Warten,

zwischen Angst und Bangen, in einem faulenden gräßlichen Gestanke, schon wie halb tot an die Staupe denken, welche sie heute durch einen Mann treffen wird, den sie als einen Popanz und ärger als den Feind hassen und fürchten," so schreibt S. Heinicke in dem oben genannten Buche. Der gute Wille zum Helfen zeigte sich ja oft bei den Behörden, aber es fehlte eben das Geld für die Schulzwecke, da man es schon anderwärts verbraucht hatte; man befreite den Lehrer dann, um doch etwas zu thun, von gewissen Lasten, sammelte für ihn das Schulgeld, die Frucht und gab ihm Schulholz an Stelle der von den Kindern täglich gelieferten Schulscheiter, — viel weiter kam man meistens nicht. In vielen Gegenden Deutschlands waren die Lehrer noch immer Gemeindeschreiber, andere trieben Seidenraupen- und Bienenzucht neben dem Ackerbau. Daß der Kirchendienst mit dem Schuldienst verbunden blieb, braucht nicht näher erörtert zu werden. Obwohl man nun gegen Ende des 18. Jahrhunderts in verschiedenen Ländern anfing, mit den Nebengeschäften, die dem Ansehen der Lehrer in der Gemeinde schadeten und mit dem Schul- und Kirchenamt in keinem Zusammenhang standen (Aufspielen bei Festlichkeiten u. dgl.) aufzuräumen suchte und sogar Strafen auf das Übertreten des Verbotes setzte, so hatte das doch nicht den gewünschten Erfolg, weil einerseits die Schulmeister selbst noch zu wenig Standesgefühl hatten und anderseits auch die Not zu solchen Verdiensten zwang. Nur selten finden wir Bestimmungen über den Ruhegehalt und Fürsorge für die Nachkommen. Wie kann man sich daher wundern, wenn die Lehrer von den geistigen Bewegungen dieser Zeit, von den ungeheuren wissenschaftlichen und litterarischen Errungenschaften derselben meist unberührt blieben, und wenn sie auch von den großen Erfolgen, die die Pädagogik in dieser Zeit errang, nichts verspürten? Was von solchen Leuten, wie sie damals meistens ins Schulamt kamen, unter den bestehenden Umständen und Verhältnissen im Schuldienste zu erwarten war, kann man sich leicht denken; wie konnte man von ihnen eine gewissenhafte und erfolgreiche Amtsführung erwarten? Daher klingt es anderen Urteilen gegenüber harmlos, wenn ein Schriftsteller gegen Ende des 18. Jahrhunderts sagt: „Die Schulmeister sind meistens Leute, die eine für ihre Bestimmung äußerst mangelhafte Erziehung und Bildung genossen haben; sie waren entweder bei einem Meister in der Lehre oder servierten unter dem Ehrentitel eines Famulus am Tische und in der Livree des Herrn Superintendenten oder versahen eigentliche Lakaiendienste vor ihrem Patrone oder standen unter der Fuchtel eines Korporals". Ausnahmen gab es natürlich auch, und es wird uns von einzelnen tüchtigen Lehrern erzählt, die selbst unter den schlimmsten Verhältnissen eine segensreiche Wirksamkeit entfalteten und daher auch geehrt und geachtet waren. — Wie es mit dem Zustande der Volksschulen unter diesen Umständen trotz der vielen Schulordnungen und

Schulverbesserungen im großen und ganzen noch aussah, kann man sich leicht vorstellen; in einer Schilderung derselben aus dem Jahre 1804 heißt es: „Alles, was sich nur einigermaßen aufmerksamen Beobachtern in den meisten der jetzt vorhandenen Landschulen darstellt, ist unbeschreiblich elend, widersinnig, verderblich in seinem Einfluß auf die Erziehung der Jugend". Trotz aller Verbote waren in den großen Städten die Winkelschulen nicht auszurotten, ja in manchen Städten waren sie die einzigen niederen Schulen; noch immer wußten die zweifelhaftesten Gestalten, meist von dunklem Rufe, oft an Leib und Seele zerrüttet, die Eltern zu verlocken, ihnen ihre Kinder zum Unterrichte anzuvertrauen. Niemand fragte nach der Vorbildung dieser Winkelschullehrer, weil man des Glaubens lebte, wer lesen, rechnen und schreiben könne, der könne es auch lehren; der Unterricht in den Winkelschulen war daher meistens schlechter als der in den anderen niederen Schulen. Die armen Kinder, welche kein Schulgeld bezahlen konnten, mußten sich in den Städten meistens mit dem Katechismusunterricht in der Kirche begnügen; nur die Kollekten- und Chorknaben durften ihre Kirchenschule frei besuchen, auch wurde aus Testamenten und Stiftungen an den verschiedenen Kirchenschulen für eine Anzahl Kinder das Schulgeld bezahlt. Am Ende des 17. und am Anfang des 18. Jahrhunderts kamen aber in einzelnen Städten schon sogenannte Armen- oder Freischulen vor, welche von edlen Menschen oder der Stadt gegründet und unterhalten wurden; oder man bezahlte für arme Kinder das Schulgeld in den bestehenden Kirchen- oder Privatschulen. Über den geistlosen Unterricht und dessen Wirkungen äußert sich S. Heinicke folgendermaßen: „Das Kind kommt nach seinem fünften oder sechsten Jahre mit dem Abcbuch — Fibel — in die Schule und lernt darin das Alphabet; alsdann das a, b — ab, mechanisch. Nun muß es im Abcbuch das Vaterunser, den Glauben, die Sakramente und den Lobgesang Mariä durchbuchstabieren und zwar mechanisch. Wenn es das Abcbuch ein paarmal durchbuchstabiert hat, so muß es im Katechismus die Hauptstücke, die Haustafel, ein Traubüchlein, das Taufbüchlein, christliche Fragstücke und Gebete und Beichten u. s. w. auch ein paarmal durchbuchstabieren und zwar mechanisch. Nach glücklich überstandenen Buchstabierjahren muß das Kind nun im Katechismus zu lesen anfangen und zwar mechanisch. Wenn dieser ein paarmal durchgepeitscht ist, muß es im Evangelium oder im Psalter lesen und zwar mechanisch. Nach dieser Haspelei muß es im neuen Testament lesen und zwar mechanisch. Ist das Kind von gutem Schrott und Korne und hat es alle Schulstaupen bisher glücklich überstanden, so muß es nun in der Bibel lesen und zwar mechanisch. Nebenbei lernt es eine Ordnung des Heils, plappert einige Gebete, schreit Gesänge und zwar mechanisch." Doch sah es nicht in allen Schulen so aus, wenigstens läßt eine Prüfungsordnung aus dem Jahre 1789 dies vermuten; nach dieser soll in

der deutschen Trivialschule in Reinerz (Grafschaft Glatz) in der oberen Klasse geprüft werden in: Religion, Gesang, Lesen des Evangeliums, Orthographie, Sprachlehre, Briefstil, Landesgesetze, Rechnen (Bruchrechnung, Regel de Tri), Zeitungslesen, Geographie (Hauptländer der Erde, besonders Preußen), Weltgeschichte (besonders deutsche Geschichte), Naturgeschichte, Gesundheitspflege (besonders Kenntnis des Not- und Hilfsbüchleins). — Wenn manche Zeitgenossen eine Besserung der Verhältnisse in der Schule und bei dem Lehrerstande von den Geistlichen erwarteten, so täuschten sie sich in den meisten Fällen. Denn die meisten Geistlichen hatten, selbst die nötige Bildung vorausgesetzt, weder Neigung noch Befähigung zum Schulunterricht, noch weniger aber zur Belehrung und Ausbildung von wenig gelehrigen und für ihren Beruf nicht begeisterten Schulmeistern; sie sahen meistens nur darauf, daß die Gebete, Lieder, Sprüche und Katechismusstücke gelesen und hergesagt werden konnten. Privatpersonen und Behörden wurden nicht müde, die Geistlichen zur Teilnahme an der Volksbildung und namentlich zur gewissenhaften Führung der Schulaufsicht aufzufordern und anzuhalten, allein es hatte wenig Erfolg; die Gleichgiltigkeit der Geistlichen gegenüber der Volksbildung war eine der Hauptursachen des tiefen Standes derselben. Noch 1800 heißt es in einer Zeitschrift: „Ein weiteres Hindernis der Schule liegt in den Landpredigern, denen die Aufsicht obliegt; nur wenige bringen die Fähigkeit, Einsicht und Neigung dazu mit ins Amt, andere halten es für eine Erniedrigung, wenn sie mit dem Schullehrer darüber vertraulich Unterhaltung pflegen, oder selbst unterrichten sollen." Wie sich unter diesen Umständen das Verhältnis zwischen Lehrern und Geistlichen gestaltete, wie die letzteren die ersteren bei Ausübung des ihnen lästigen Schulaufsichtsamtes behandelten, läßt sich leicht denken; Geistliche, welche dem Lehrer sein schweres und verdrußvolles Amt durch Humanität und freundliches Behandeln zu erleichtern und ihn mit Rat und That zu unterstützen suchten, waren selten. Gar oft sehen sie in dem Schulmeister weiter nichts als den ihnen untergeordneten Kirchendiener, den sie eben zu allen Boten- und Knechtsdiensten verwenden konnten; unbedingter Gehorsam gegenüber dem Geistlichen war unter diesen Umständen des Schulmeisters erste Pflicht, die ihm auch in Wort und Schrift oft genug empfohlen und befohlen wurde. Klage und Hader zwischen Lehrern und Geistlichen war daher Regel, ein friedliches, einmütiges Zusammenleben Ausnahme; daß auch die Lehrer an diesem Verhältnis nicht ganz unschuldig waren und dem Geistlichen gar oft zu gerechten Klagen Veranlassung gaben, muß zugegeben werden. War der Schulmeister, wie dies meistens der Fall war, zugleich Organist, Küster und Glöckner, so kann kaum eine Stellung gedacht werden, die mehr Anlaß zu Mißhelligkeiten bot; unbestritten war der Geistliche bei allen Kirchenämtern des Lehrers Vorgesetzter, aber den Gehorsam, den er

hier fordern durfte, erwartete er auch in solchen Fällen, die mit dem Kirchenamt wenig, mit dem Schulamt nichts zu thun hatten. Nach 1795 werden in einem Reskript die Pfarrer angewiesen, „daß sie die notwendigen Subordinationen der Schullehrer über die Gebühr nicht ausdehnen, ihnen, die ja ebensowohl wie sie in ihrem Gebiete an der Bildung der Menschen und besonders der Jugend arbeiten, mit aller Schonung und Achtung begegnen, vor der Schuljugend selbst ihnen nur eine Weisung geben und sie, besonders in den Schulstunden, nicht zu unschicklichen Privatgeschäften gebrauchen sollten.“ Schon wurden Stimmen laut, welche den Geistlichen nicht für den einzigen zur Schulaufsicht berufenen Mann ansahen, welche die Schulaufsicht im Hauptamte forderten und dazu einen in der Pädagogik erfahrenen Mann verlangten. „Man müßte,“ so heißt es in einem Artikel des Leipziger Intelligenzblattes, „für je 40—50 Landschulen einen Mann hinsetzen, der nichts weiter zu thun hätte, als die Dorfschulen zu visitieren und das Schlechte an denselben, besonders an den Lehrern, zu verbessern; es versteht sich von selbst, daß er ein Schulmann und zwar ein praktischer Schulmann sein müßte, der nicht nur die Fehler der gewöhnlichen Schulmeister einsähe, sondern auch zu verbessern im stande wäre.“ — Hinderlich war der Entwicklung des Volksschulwesens endlich noch ganz besonders das Verhalten des Volkes gegenüber den Volksbildungsbestrebungen. Die Landleute namentlich empfanden im allgemeinen noch kein Bedürfnis nach einer sorgfältigen Erziehung ihrer Kinder, was teils dem zähen Festhalten am Althergebrachten, teils in der fast durchgängig großen Armut, in der sie sich befanden, und dem großen Druck, der auf ihnen seitens der Gutsherren laste, zuzuschreiben ist.

Im höheren Schulwesen zeigten sich die Wirkungen der Aufklärung in dem Eindringen der modernen Bildung in die Gymnasien, in welche sich die Lateinschulen umgewandelt hatten. Die Kenntnis der französischen Sprache und einiges Wissen aus der Mathematik, Geographie und Geschichte, auch deutsche Stilübungen konnten nicht mehr entbehrt werden; doch blieb das Lateinische noch immer das Hauptstück des Unterrichts und nahm den größten Raum darin ein. Der Humanismus erhielt sich trotz der Einflüsse, welche ihn umdrängten, in seiner Stellung im gelehrten Unterricht; freilich war außerhalb der Gelehrtenschule eine andere Welt aufgegangen, die auch nach anderer Bildung strebte, und diesem Streben suchte der Philanthropinismus gerecht zu werden. Aber der Realismus, der sich erst seit Baco entwickelt hatte, war noch nicht stark genug und hatte aus seinen Wissenschaften noch nicht die Bildungsmittel (Schulwissenschaften) herausgearbeitet, um dem Humanismus das Gleichgewicht zu halten. Und gerade in dieser Zeit erhob sich der letztere zu neuer Blüte; auf dem lange beackerten Boden, den man schon verlassen wollte, weil man von ihm keine Früchte mehr erwartete, wurden

plötzlich neue Schätze entdeckt. In den höheren Kreisen fing man mit dem Aufleben des nationalen Bewußtseins unter Friedrich d. Gr. an, sich von den französischen Einflüssen frei zu machen; da aber trotz Klopstock und Lessing der Boden des nationalen Lebens noch zu arm an Keimen für eine deutsche Litteratur war, so wandte man sich wieder dem klassischen Altertum zu. Aber es war nicht mehr, wie früher, die Form, welche man suchte, sondern der Inhalt; man wollte nicht mehr lernen, die Gedanken der Alten und die eigenen in lateinischer Sprache auszudrücken, sondern sich in ihre Denk- und Gefühlsweise hineinzuversetzen und hineinzuleben, um das eigene deutsche Denken und Sprechen dadurch zu bereichern und zu veredeln. „Wer die Schriften der Alten liest," sagt Gesner, ein Hauptvertreter des Neuhumanismus, „der genießet des Umgangs der größten Leute und edelsten Seelen, die jemals gewesen, und nimmt dadurch auch selbst, wie es bei aller Konversation geschieht, schöne Gedanken und nachdrückliche Worte an." Gedike, ebenfalls ein Hauptvertreter des Neuhumanismus, gestaltete das Friedrichswerdersche Gymnasium im Sinne desselben um und wurde zugleich auch den Forderungen des Philanthropinismus gerecht, soweit es sich mit den humanistischen Lehrfächern verträgt. Mit Basedow fordert er, daß man „nie das Zeichengedächtnis allein, sondern stets in Verbindung mit dem Sachgedächtnis übe"; aber im Gegensatz zu Basedow verlangt er, „daß man das Studium der lateinischen Sprache später anfange", d. h. in einem Alter, wo der Schüler fähig ist, in den Texten etwas anderes zu sehen als Wörter und Formen, und daß „der Lehrer bald den Anfang mache, etwas Zusammenhängendes mit seinen Schülern zu lesen und eben dadurch und dabei Kenntnis der unentbehrlichsten grammatischen Elemente und einen allmählich anwachsenden Reichtum an Wörtern befördere"; der Muttersprache, dem Französischen und den Wissenschaften räumt Gedike einen größeren Platz in seinem Schulplan ein; allen Sprachkenntnissen voran aber sollen nach seiner Ansicht die bürgerlichen Kenntnisse, die jeder Bürger des Staates kennen muß, gehen und die Grundlage der humanistischen Bildung geben. „Die Schulen in einem Staate," sagt Gedike, „müssen außer den Landschulen in zwei ganz voneinander abgesonderte Hauptgattungen geteilt werden, in Bürgerschulen und Gelehrtenschulen." — Die Gelehrtenschulen konnten die realistische Richtung im Geistesleben der Aufklärungszeit auch in der neuen Gestaltung nicht voll befriedigen; sie wollte in die reale Welt der Gegenwart geführt sein und verband sich dabei mit dem Streben nach dem Nützlichen, da nur dieses ein vernünftigerweise zu rechtfertigendes Ziel des Handelns zu sein schien. In diesem Streben hatte der Pietismus bereits der Aufklärung vorgearbeitet, ferner kam derselben der Aufschwung entgegen, welchen der Bürgerstand nahm, indem Gewerbe, Handel und Verkehr sich hoben und die technischen Berufe sich immer mehr ausbildeten; für sie

wurde das Verständnis der neueren wissenschaftlichen Entdeckungen und Erfindungen unentbehrlich. Wie am Ausgange des Mittelalters diesem Bürgerstande weder die höheren noch die niederen Schulen die von ihm geforderte Bildung nicht geben konnten, so auch jetzt nicht; man forderte daher eine eigene Bildung, welche sich sowohl von der in den niederen wie in den höheren Schulen gebotenen Bildung unterschied und einen realistischen Charakter annahm. Dieser Richtung des Geisteslebens und diesem Bedürfnis des Bürgerstandes suchten die Realschulen, die in dieser Periode ins Leben traten, zu dienen. Schon Comenius hatte die Einrichtung von Realschulen angebahnt, Francke hatte den Gedanken in beschränktem Sinne zu verwirklichen gesucht und Semler und Hecker schufen die Realschule. Aber unter dem herrschenden Utilitarismus erhielt die Schule eine einseitige Gestaltung; sie wurde zu einer Ergänzungs- und Fortbildungsschule, in welcher neben allerlei Einzelkenntnissen besonders noch eine Vorbereitung auf mannigfaltige Berufsarten gegeben werden sollte. In Bayern wird die Realschule zuerst in einer Schulordnung von 1774 „als ein neuer hier zu Land unbekannter Gegenstand" eingeführt und als Weiterbildung der Trivialschule mit dem Gymnasium in Verbindung gelassen. In Württemberg forderte eine Verordnung von 1793 die Gemeinden ernstlich zur Errichtung von Realschulen auf, aber ohne Erfolg. Allein die Sache war einmal in Fluß gekommen und unter dem Einfluß des Philanthropinismus bildete sich gegen Ende des 18. Jahrhunderts allmählich die Überzeugung von der Notwendigkeit einer grundsätzlichen Scheidung zwischen Lateinschul- und Realschulbildung heraus.

Rückblick.

1. Das menschliche Kultur- und Geistesleben hat sich von seinen Anfängen bis zu der Höhe, auf der es am Ausgange des 18. Jahrhunderts steht, nicht in gerader Linie, sondern in einer Zickzacklinie entwickelt; nach einer mächtigen Bewegung nach vorwärts tritt eine Ermattung und Rückwärtsbewegung ein, in der sich aber schon wieder die Kräfte ansammeln, um eine neue Vorwärtsbewegung hervorzubringen. Wenn wir diese Bewegung im ganzen überschauen, so erhalten wir die Überzeugung, daß sich die Menschheitsentwicklung in einer fortschreitenden Bewegung vom Unvollkommeneren zum Vollkommeneren befindet und darin völlig mit dem Entwicklungsgang der Natur übereinstimmt. Aus diesem Entwicklungsprozeß des menschlichen Kultur- und Geisteslebens ragen einzelne Geister hervor, die, obwohl wurzelnd in ihrer Zeit, den Geist, die Bedürfnisse und Wünsche derselben ergreifen, aus derselben heraustreten und sie mit mehr oder weniger Erfolg in Erfüllung zu bringen suchen, — bald dem Fortschritt, bald dem Rückschritt die Hand bietend und so im Guten und Schlimmen über ihre Zeit hinausgehend. Jede persönliche Kraft bedarf indessen zu ihrer Wirksamkeit die Empfänglichkeit der Massen; der Mangel derselben oder das Vorhandensein entgegengesetzter Strömungen hemmt die Entwicklung nach vorwärts und rückwärts und läßt weder die nützlichen noch die schädlichen Wirkungen großer Geister zustande kommen.

2. Von diesen Strömungen im Kultur- und Geistesleben der Menschheit sind die Erziehungswissenschaft und die Erziehungskunst aufs mächtigste beeinflußt worden, denn sie sind ein Teil, ein Ausschnitt von ihnen. Die ersten Anfänge einer Erziehungswissenschaft und einer ihr entsprechenden, also absichtlich und planmäßig ausgeübten Erziehung, einer Erziehungskunst, fanden wir erst da, wo zum erstenmale der reflektierende Verstand von der Betrachtung der objektiven Welt sich abzog, um in die Tiefen des Eigenlebens hinabzusteigen und das eigene Ich in das Zentrum des Denkens zu rücken;

der denkende Mensch gelangte dadurch zu einer wenn auch noch primitiven Erkenntnis seines Wesens und seiner Bestimmung, und diese wurde das höhere Prinzip, aus welchem theoretisch diejenigen Mittel und Wege abgeleitet wurden, welche zur Heran- und Herausbildung der idealen Menschheitsnatur in der jedesmaligen Auffassung am sichersten führten. Aber die Geister, welche diese Arbeiten leisteten, hatten selbst schon eine Erziehung genossen und an der Erziehung ihrer Mitmenschen mehr oder weniger teilgenommen; neben die theoretische Forschung trat also die praktische Erfahrung hinzu, und aus beiden gingen ihre Ansichten über Ziel, Mittel und Wege der Erziehung hervor. Die Verwirklichung derselben war aber bedingt durch die Beschaffenheit der Volksmassen, die erzogen werden sollten, der gesellschaftlichen und staatlichen Verhältnisse, in denen sie zur Ausführung kommen sollte; von dem Verständnis, welches von diesen Faktoren den pädagogischen Gedanken der führenden Geister entgegengebracht wurde, hängt die Gestaltung des Erziehungswesens ab.

3. Der Westen Asiens und die Küstenländer des Mittelmeeres sind die Stätten gewesen, in denen sich verschiedenartige Formen des menschlichen Kultur- und Geisteslebens entwickelten, welche eine der anderen ihre Ergebnisse und die Antriebe zu neuen Forschungen übertrugen; hier boten sich der beginnenden Gesellschaft die günstigsten Bedingungen für die Fortentwicklung des menschlichen Kultur- und Geisteslebens zu höheren Formen. Aber nur in zwei großen Völkerfamilien, in der indogermanischen und in der semitischen, hat sich dieses Kultur- und Geistesleben zu solchen Formen und zu solcher Höhe entwickelt, daß es den Entwicklungsgang des Kultur- und Geisteslebens anderer Völker beeinflussen konnte; alle anderen Völkerfamilien der genannten Länder sind in sich abgeschlossen geblieben und haben daher ihre Kulturen die Entwicklungen vereinzelt durchlaufen oder, wie die Ägypter und Babylonier, an Nachbarvölker abgegeben, die sie erst dem Abendlande vermittelten. Wie viele Kenntnisse und Fertigkeiten diese Völker auch besessen und zur Ordnung ihrer gesellschaftlichen Verhältnisse und zu ihren technischen Leistungen auch benutzt haben mögen, die Gedanken, die unbedingten Grundlagen aller Beurteilung der Dinge zu suchen und sie ableitend und beweisend in ein System der Wahrheit zu vereinigen, die Stiftung der Wissenschaft also, wird für immer der Ruhm der G r i e c h e n bleiben; ihr rühriger und unbefangener Forschungsfleiß, der jede Thatsache nach allen Seiten beobachtet, jede Satzung prüft und alles Einzelne aus seinen allgemeinen Gründen und in seinem Zusammenhange mit dem Ganzen zu verstehen sucht, hat zur bewußten Ausbildung allgemeiner Begriffe, zur Beweisführung und Systematisierung geführt, durch welche sich die Wissenschaft des Abendlandes auf immer von den Phantasiegebilden des Orients trennen. Mit diesem Geiste durchdrangen sie alle Ge-

biete menschlichen Lebens; wie sie die Anfänge zur Wissenschaft, zur Philosophie und Kunst in seltener Vollkommenheit legten, so hatten sie gleichzeitig Sinn dafür, die Gliederung des gesellschaftlichen Lebens und die Aufgabe der Erziehung des Nachwuchses als Gegenstände systematischer Wissenschaften zu durchforschen. Wir finden daher bei ihnen, die im philosophischen Denken dem Welt- und Lebensprinzip nachspürten, die Anfänge der wissenschaftlichen Pädagogik, und zwar ist Plato der erste, welcher in seiner Philosophie die notwendigen Grundlagen einer systematischen Pädagogik ausbildete und diese selbst in den Kreis seiner wissenschaftlichen Untersuchungen hineinzog; ihm folgte Aristoteles. Sie bauten die Pädagogik auf die Psychologie und Ethik auf. Dem damaligen Stand der wissenschaftlichen Forschung entsprechend, waren auch die Psychologie und Ethik der Alten noch mangelhaft. Das Seelenleben erfaßte man erst als Ausfluß der Materie; bald aber unterschied man von der sinnlichen die vernünftige Seele und hob damit die Einheit des Seelenlebens auf. Das Sittliche ist den Griechen die von vernünftiger Überlegung und Einsicht geleitete, beste und naturgemäße Ordnung des menschlichen Lebens; während aber die eine Seite (Plato u. a.) dieses Sittliche für das höchste Ziel des menschlichen Lebens und die Glückseligkeit nur als Folgeerscheinung auffaßt, sieht die andere (Aristoteles u. a.) die Glückseligkeit als Ziel und das Sittliche als Bedingung zur Erreichung desselben an. Die ersteren sehen den letzten Grund der sittlichen Normen in einem über der Sinnlichkeit und Erfahrung Hinausliegenden, die letzteren leiten sie aus der äußeren und inneren Erfahrung unterstützt von dem im innersten Wesen des Menschen gegebenen Glückseligkeitstriebe ab. Gemeinsam ist beiden Richtungen die Ableitung des Sittlichen aus der Vernunft und das Lebensideal, ein auf Grundlage der natürlichen Triebe mittelst vernünftiger Beherrschung und Leitung derselben harmonisch durchgebildetes Menschentum, das nur im Staate erreichbar ist. Die pädagogischen Gedanken dieser beiden Richtungen sind, trotz der scharfen Gegensätze in einzelnen Grundanschauungen, im ganzen doch gleichartig und typisch für das ganze Altertum; Tugend und Glückseligkeit, das höchste Ziel des Menschen überhaupt und sonach Zweck der Erziehung, kann der Einzelne nicht an sich, sondern nur im Ganzen des Staates erreichen, daher ist alle Erziehung Staatserziehung für den Staat und durch den Staat. Die Überschätzung des reinen Denkens und seiner Mittel, der logischen Formen, hat die Wissenschaft der Griechen vielfach verkümmert und sie in ihrer Welt- und Lebensanschauung zu einem einseitigen, verstandesmäßigen Idealismus geführt, der den realen Boden unter den Füßen und die Beziehungen zum gemütvollen Volksleben verlor; so kam es auch, daß sich bei ihnen, trotz der Empfänglichkeit ihrer Phantasie für den großen nationalen Gedanken der Freiheit, ein wahres nationales Kultur- und Geistesleben nicht entwickelt hat. Und diese

Einseitigkeiten zeigen sich auch in ihrer Pädagogik; eine freie Entwicklung der Individualität ist ausgeschlossen, es fehlt die Anerkennung des Subjekts, die individuelle Freiheit in der Einheit. Die Erziehung war eine einseitig politische, die Individualpädagogik wurde vernachlässigt und die Sozialpädagogik einseitig ausgebildet; es gab weder eine allgemeine Menschenbildung, noch eine nationale Volksbildung. Die führenden Geister, welche diese Einseitigkeiten teilweise überwunden hatten, fanden bei der Volksmasse nicht das nötige Verständnis; daher herrschte in den oberen Regionen Kultur, in den unteren Unkultur, da ihnen die Errungenschaften der führenden Geister vorenthalten wurden. — Die Römer muß man als den starken weltlichen Arm betrachten, der dem Geiste der Griechen, nachdem sie deren Selbständigkeit gebrochen, Schutz und Sammlung gewährte und ihm die überwundene Welt zu Füßen legte; es ist wenig, was sie auf dem Gebiete der Wissenschaft, der Philosophie und der Kunst zu dem Bildungsschatze hinzugefügt haben, und auch in pädagogischer Hinsicht gilt dies Urteil. Aber sie haben die Kulturvölker der Erdkreise in Verbindung gebracht und die Keime der Bildung unter denselben ausgestreut. — Das Christentum brachte einen neuen Geist in die antike Welt- und Lebensanschauung, indem es der Einzelperson als einem Kinde Gottes einen hohen Wert beilegte und die Gleichberechtigung aller Menschen vor Gott und die Berechtigung aller zur Teilnahme am Reiche Gottes, in welchem Tugend und Glückseligkeit zu erreichen sind, aussprach. Nicht das Wissen, die erkennende Erfassung des Weltganzen, sondern das Glauben, das liebe- und vertrauensvolle Hingeben an Gott führt zu diesem Reiche Gottes; nicht durch das wissenschaftliche Forschen nach dem Urgrund aller Dinge der Außenwelt, sondern durch die sittliche Wiedergeburt des inneren Menschen erreicht der Mensch das Ziel seiner Bestimmung. Nicht der Stand, ja selbst nicht die Nationalität sind das Bestimmende für die Erziehung, sondern nur das rein Menschliche im Dienste des Reiches Gottes; der Mensch soll durch die Erziehung ein Bürger des Reiches Gottes werden, in dessen Dienst sein ganzes Sein und Leben steht. Von einer systematischen Pädagogik auf dem Grunde des Christentums war in der Zeit des Urchristentums noch keine Rede; es bedurfte zuvor der pädagogischen Erfahrung auf Grund einer reichen pädagogischen Praxis und des Auf- und Ausbaus der philosophischen Grundlage der Pädagogik (Psychologie und Ethik) im Sinne der christlichen Welt- und Lebensanschauung. Das Evangelium Jesu ließ alle jene Fragen über Entstehung, Zusammenhang und Bedeutung der Natur unerörtert; von dem Himmelreich allein sprechend, hob es die Gesamtheit des geistigen Lebens über die Wirklichkeit hinaus und ließ die Welt in die Stellung eines Schauplatzes der Vorbereitung fürs Himmelreich zurückgleiten. Diese weltabwendende Richtung mußte die Erziehung des Christen wesentlich beeinflussen und ihr einen asketischen

Charakter geben. — Aber bald sah sich das Christentum genötigt, sich mit der Bildung der alten Welt auseinanderzusetzen; seine Anhänger mußten sich zu einer geschlossenen Gesellschaft vereinigen und dieser eine bestimmte und feststehende Ordnung geben. Diese Gesellschaft, die Kirche, verwickelte sich in dem Bestreben, seinen Glaubensinhalt mit Hilfe dem christlichen Leben fremder Philosophie dogmatisch festzustellen in dem hoffnungslosen Versuch, seinen Bekennern anstatt der unerschöpflichen Fülle lebendiger Gedanken ein abgeschlossenes Ganze von Satzungen aufzudrängen, deren viele an Unfruchtbarkeit für das Leben den Erzeugnissen der antiken Sophistik gleichkamen. Das freie religiöse Leben der Einzelnen erstarrte im unfreien Mechanismus der hierarchischen Kirche und das gemütvolle Glaubensleben im dogmatischen Bekenntnis; die Kirche übernahm die Individuen und beherrschte mit ihnen alle Lebensgemeinschaften, denen sie angehörten. Staat, Familie und Beruf waren nur für die Kirche vorhanden; diese faßte daher auch die Erziehung einzig in ihrem Interesse auf. Die Erziehung wurde infolgedessen eine einseitig-kirchliche; die irdische Bestimmung des Menschen wurde von der Kirche völlig verkannt und vernachlässigt. Da durch das Dogma der Erbsünde die richtige Auffassung der Menschennatur völlig unmöglich gemacht wurde, so war auch die Ausbildung einer wissenschaftlichen Pädagogik seitens der Kirchenväter nicht möglich; wohl finden sich bei ihnen pädagogische Betrachtungen, aber diese stützen sich nur auf zufällige Erfahrungen und ermangeln der wissenschaftlichen Begründung. Während die griechische Lebensanschauung den Glauben an die edle Natur des Menschen vertritt und darin einen mächtigen Antrieb zur Lebensthätigkeit und zur Entwicklung und Vervollkommnung des menschlichen Kultur- und Geisteslebens findet, macht sich im Kirchenchristentum eine Herabsetzung der Menschennatur und ein Behagen an der Ausmalung menschlicher Schwächen bemerkbar, welche hemmend auf die Lebensthätigkeit und die fortschrittliche Entwicklung des menschlichen Kultur- und Geisteslebens wirken mußten; eine solche Lebensauffassung kann daher auch der Entwicklung der Pädagogik als Wissenschaft und Kunst und der Entwicklung des Bildungswesens nur hinderlich sein. — Die Germanen waren empfänglicher für das Christentum wie die abgestorbene römisch-griechische Welt; bei ihnen hätte sich dasselbe in nationaler Form zu hoher Blüte entwickeln können, wenn es nicht in den toten Formen der römisch-kirchlichen Dogmen zu ihnen gekommen wäre. Eine innige Verschmelzung zwischen dem germanischen Volksleben und den christlichen Lebensanschauungen konnte daher auch bei der weiteren Entwicklung des germanischen Kultur- und Geisteslebens nicht stattfinden; infolgedessen konnten die Germanen auch nicht aus eigener Kraft eine neue Bildung an die Stelle der verblühten griechisch-römischen setzen. Karl d. Gr. vermochte deshalb auch nicht, ein nationales Schulwesen zu schaffen, er konnte nur die Kirche ver-

anlassen, der Schule eine besondere Aufmerksamkeit zuzuwenden; die Schule behielt so auch weiterhin ihren römisch-kirchlichen Charakter. Um die Erhaltung und Verbreitung der überlieferten Kultur und Bildung hat die Kirche allerdings in den stürmischen Zeiten der ersten Jahrhunderte n. Chr. sich große Verdienste erworben; in diesen Beziehungen stand die Kirche am Anfange des Mittelalters an der Spitze des Fortschritts und der Civilisation, aber eine allgemeine Volksbildung vermochte sie nicht zu schaffen, weil sie sich immer mehr vom Volksleben entfernte. Denn während das Kultur- und Geistesleben in ausdrucksvoller Entwicklung vorwärts rang, war sie selbst zurückgeblieben und zur Hinderung des Fortschritts geworden; sie stand nicht mehr an der Spitze der Wissenschaft, sie hatte sich von ihr und vom Volksgeist getrennt und sah in beiden Feinde, die bekämpft werden mußten. — Die Erstarrung des Geisteslebens im kirchlichen Dogmatismus erreichte ihren Höhepunkt und in ihm zugleich die Phase ihrer Auflösung in der Scholastik; sie wollte die Einheit zwischen Wissenschaft und Kirchenlehre nicht durch Versöhnung, Ausgleichung und Verschmelzung, sondern durch gewaltsame Unterwerfung der ersteren unter die letztere herstellen und machte dadurch einen Fortschritt des Kultur- und Geisteslebens unmöglich. Die feste Formulierung der Dogmen, die sie zum fertigen Gegenstand der Tradition machte, und die Beschränkung der wissenschaftlichen Thätigkeit auf bloße Überlieferung minderte auch in dem Klerus die Intensität des geistigen Lebens; was aber an solcher Regsamkeit noch vorhanden war, blieb dem Volke durch die lateinische Sprache und die Ausartung des religiösen Lebens in dem kirchlichen Mechanismus entzogen; ein innerliches Erleben des Glaubens und die Wiedergeburt durch eigenen Gemütskampf war ja nach dem Dogma der Erbsünde und der Lehre von den Gnadenmitteln dem Laien nicht mehr möglich. Infolgedessen mußte auch das Bildungswesen immer mehr innerlich in Zerfall geraten, wenn es auch äußerlich noch blühte, ja zeitweise sich sogar noch zu neuer Blüte entfaltete. Denn wenn die Kirche einsah, daß ihr eigener Zweck durch die Schulen gefördert wurde, so griff sie immer die von außen kommenden Anregungen zur Förderung des Schulwesens auf und suchte sie zu befriedigen; aber die Scholastik ist naturgemäß für die wissenschaftliche und praktische Pädagogik ein unfruchtbarer Boden. Deutlich zeigt es sich gerade zu dieser Zeit, daß die Kirche auch in der höchsten Entfaltung ihrer Macht nicht fähig ist, durch sich selbst ein Volksschulwesen zu schaffen; das kann nur durch ein nationales Staatswesen mit nationaler Sprache und Litteratur geschehen. — Das Kaisertum war im Kampf mit der Kirche um die Oberherrschaft schwach geworden; in den nationalen Staaten aber hatte sich trotz des Feudalismus ihrer Fürsten allmählich ein neues, wenn auch noch sehr schwaches Kultur- und Geistesleben entwickelt, das in seiner volkstümlichen Gestalt zum

Kirchentum in Gegensatz trat. Dieses neue Leben mit einem neuen Bildungsbedürfnis kam zunächst in den Städten zur Entwicklung und rief die Stadtschulen ins Leben, die sich in verschiedenen Formen entwickelten, aber im Kampf mit dem kirchlichen Bildungswesen und aus Mangel an nationalem Bildungsstoff in nationaler Sprache nicht zur vollen Entfaltung kommen konnten; es bedurfte hierzu erst eines Bruches mit dem Kultur- und Geistesleben des Mittelalters, einer Erneuerung des Kultur- und Geisteslebens, von dem dann auch das Bildungswesen neues Leben erhalten konnte. — Humanismus und Reformation waren die ersten Sprossen dieses neuen Kultur- und Geisteslebens, das seit Jahrhunderten sich langsam im Keime entwickelt hatte; sie griffen zu den Quellen der humanistischen und christlichen Bildung, zu den Schriften des klassischen Altertums und zur Bibel zurück. Aber diese Quellen waren unzulänglich, denn sie wurzelten in einer längst vergangenen Zeit; daher blieben Humanismus und Reformation auch noch zum Teil in der Scholastik des Mittelalters, die sie bekämpften, stecken. Die humanistische Bildung wollte man in den Rahmen der alten Klassiker einschließen und durch ihre Sprachen vermitteln, die religiöse bannte man in die dürren Glaubenssätze des Katechismus. Die Entwicklung der wissenschaftlichen Pädagogik im Anschluß an Plato und Aristoteles wurde gehemmt durch die Kirchenlehre, welche am Dogma der Erbsünde festhielt und so eine freie und objektive Auffassung des Menschen und seiner Bestimmung unmöglich machte; der Volksbildung und dem Volksbildungswesen fehlte aber wieder die volkstümliche und nationale Basis; sie blieben daher in den Händen der Kirche. Aber die Wissenschaft war doch formell frei geworden von den kirchlichen Fesseln, sie hatte aus den Schriften der Alten einen lebendigen Inhalt gewonnen, und die Freiheit der Forschung war durch den Grundsatz der freien Forschung im Evangelium anerkannt worden; das religiöse Leben aber gewann eine neue Richtung, indem es an die innere Überzeugung gebunden und so die subjektive Prüfung und Entscheidung formell als Ausgangspunkt desselben anerkannt wurde; dem Einzelnen aber wurde zugleich die Verpflichtung auferlegt, sich durch eigenen Entwicklungskampf und persönliche innere Erfahrung den Inhalt des Glaubens anzueignen, und damit war die sittliche Persönlichkeit als Glied von Familie, Staat und Kirche als Ziel menschlicher Entwicklung hingestellt. Durch das alles im Verein mit der nationalen Sprache, die in der Luther'schen Bibel eine feste Gestaltung erhielt, und dem nationalen Staatsleben, das jetzt mehr wie früher Interesse an der Pflege des nationalen Kultur- und Geisteslebens erhielt und dessen Rechte und Pflichten gegenüber den Erziehungsfragen ausdrücklich anerkannt wurden, wurde trotz der fortdauernden Hemmung der Entwicklung desselben durch Kirchentum und Feudalismus der Boden für die neue Zeit mit einer neuen Pädagogik und einem neuen Bildungswesen geschaffen. — Zunächst entfalteten

sich Wissenschaft und Philosophie auf dem Boden, den ihnen der Realismus durch die induktive Methode und die Kritik schuf; von nun an trat der Trieb nach Erforschung des Natur- und Menschenlebens und der Kritik des Überlieferten, der Trieb nach Aufklärung, immer mächtiger hervor, und die Wissenschaft nahm den Charakter einer Untersuchung an, die mit vorsichtiger Genauigkeit den Wert und die Zuverlässigkeit ihrer Quellen prüft, die möglichen Wege des Fortschritts überlegt und durch Versuche und Gegenprobe die Ergebnisse bestätigt oder ihre Mängel aufdeckt. Das religiöse Leben aber gewann zugleich in der Betonung der Forderungen des religiösen Gefühls gegenüber der buchstabengläubigen Orthodoxie einen tieferen Gehalt; da jedoch der Pietismus bald in einseitige religiöse Gefühlsduselei ausartete, so konnte er die berechtigten Forderungen der Vernunft nicht befriedigen. Realismus und Pietismus aber waren ein fruchtbarer Boden für die Entwicklung der wissenschaftlichen Pädagogik und der Volksbildung, zu welchen Humanismus und Reformation den Samen ausgestreut hatten; die wissenschaftliche Pädagogik erhält von Comenius einen systematischen Aufbau auf dem Boden der Entwicklung des Naturlebens, und der Volksbildung wird seitens der Fürsten unter dem Einfluß des Realismus und Pietismus durch Errichtung von Volksschulen eine Pflegstätte bereitet, in der neben der Bildung fürs kirchliche auch die fürs praktische Leben berücksichtigt wurde. Aber noch fehlte der wissenschaftlichen Pädagogik das Fundament in einer von der Kirchenlehre vollständig freien Anthropologie und Ethik; und Kirchentum und Feudalismus im Bunde miteinander hemmten die Entwicklung der Keime der Volksbildung, da sie beide nur einseitiges Interesse an derselben hatten und ihr daher eine einseitig kirchlich-praktische Richtung gaben. — Das Zeitalter der Aufklärung machte Wissenschaft und Philosophie völlig frei von der Kirchenlehre, legte das Fundament zu einer neuen, vernünftigen Welt- und Lebensanschauung, gab der Pädagogik durch eine wissenschaftliche Psychologie und Ethik eine feste Basis und dem Bildungswesen durch die deutsche Sprache und Litteratur, die sich vom 16. Jahrhundert an allmählich zu neuem, frischem Leben entwickelten, einen nationalen Inhalt und eine nationale Form; es war daher auch das Zeitalter der großen Reformbestrebungen auf pädagogischem Gebiete. Überall war man bemüht, an die Stelle des Überlieferten, historisch Gewordenen und Zufälligen das Natürliche, Vernünftige und Notwendige zu setzen; das tritt hervor in Wissenschaft und Philosophie, in Staat und Gesellschaft, in Kirche und Schule, welche man alle natur- und vernunftgemäß gestalten wollte. Und das alles sollte durch klare Einsicht, redliches Wollen und emsige Arbeit in Ruhe und Güte geschehen; das Ideal war eine Klärung und Erfrischung, keineswegs ein völlig neues, erst durch schmerzliche Erschütterungen erreichbares Leben. Reform, nicht Revolution ist die Losung. Daß man dabei vielfach in Extreme

verfiel, läßt sich leicht erklären; der nach Erkenntnis ringende Geist des Menschen wollte, befreit von hierarchischen Fesseln, Erde und Himmel ergründen; besonders über das „Wie" hätte er sich gerne unterrichtet und dem Werkmeister am liebsten ins Konzept gesehen. Der Mensch stand größer da als je vorher und war mehr als je „das Maß der Dinge", weil er in dem Buche der Weltgeschichte, für die Vorzeit siebenfach versiegelt, zu lesen verstand; die kindlichen Anschauungen von ehedem und die irrigen Begriffe wurden in die Rumpelkammer geworfen. Die Natur, schon lange auf den Schild erhoben, war zum Schlagwort geworden, wenn dasselbe auch vielfach noch recht unklar war; aber man war eifrig bestrebt, Einsicht in das Universum und in den Menschengeist zu gewinnen. Der Verstand führte das Regiment, das klare Denken und Begreifen, und im Zusammenhang damit die größte Nüchternheit in der Auffassung und Beurteilung der Dinge und Erscheinungen hatten die Herrschaft; daraus ging eine realistische Lebensanschauung und ein Streben nach individueller Vollkommenheit und Glückseligkeit hervor. Die scharfe Trennung zwischen Leib und Seele in der Cartesischen Psychologie wurde durch den Parallelismus des Körperlichen und Geistigen bei Spinoza gemildert und durch Locke ganz aufgehoben; Leibniz und Wolff bauten die Psychologie weiter aus und stellten die Lehre von den Seelenvermögen auf, wodurch der Zusammenhang des Innenlebens zerrissen wurde. Dem Dogma der Erbsünde stellte man den optimistischen Glauben an die Güte der Menschennatur, dem Dogmenzwang der Kirche die Freiheit des Denkens gegenüber; das Glückseligkeitsstreben, das schon im Pietismus infolge einer gefühlsmäßigeren Auffassung der Religion gegenüber der rein verstandesmäßigen Auffassung der Orthodoxie zu Tage getreten war, stand im Centrum des Zeitgeistes und galt als Ziel aller Reformbestrebungen. Die Titanen der Aufklärung hatten wenig Verständnis für das historisch Gewordene in Staat und Kirche; sie übersahen, daß Menschen und Völker das Produkt eines geschichtlichen Prozesses sind und ihre Entwicklung nicht bloß durch die Gegenwart, sondern auch durch die Vergangenheit bedingt ist. Mit dem Verstand wollten sie alles erfassen, auch das Übersinnliche, das Gemüt ging bei ihnen leer aus; daher stellten sie im allgemeinen den Kosmopolitismus an die Stelle des Nationalbewußtseins und die Naturreligion an die Stelle des Christentums. Allerdings machte sich in Rousseaus Lebensauffassung das Gemüt mit seinen Forderungen bemerkbar, aber gegenüber den bezeichneten mächtigen Strömungen des Zeitgeistes kam diese Forderung nicht zur Geltung; so behielt die Aufklärung ihre einseitige Richtung im Rationalismus, Individualismus, Kosmopolitismus, Eudämonismus und Utilitarismus. Ein Zustand des Unbefriedigtseins mit dem eigenen Leben und Streben und der Unzufriedenheit mit dem Bestehenden in Staat und Gesellschaft, Kirche und Schule machte sich

überall bemerkbar; ein dunkles Sehnen nach Neuerungen auf allen Gebieten des Lebens durchzog die Aufklärer und erfüllte sie mit der Hoffnung auf eine Wiedergeburt des Menschengeschlechts und des Menschen aus dem Tiefinnersten seiner Natur heraus durch eine naturgemäße Erziehung. Mit Ernst und Begeisterung erfaßte man die Aufgabe, die gewonnenen Einsichten unmittelbar in die allgemeine Volksbildung und Volkserziehung überzuführen; mit pädagogischem Geschick ging man an die Schöpfung einer volkstümlichen, ethischen Litteratur und einer wissenschaftlichen Pädagogik. Man ging dabei von dem Gedanken aus, daß, da in allen normal entwickelten Menschen die gleiche menschliche Vernunftanlage vorhanden ist, auch alle zu vernünftigen, tugendhaften und glücklichen Wesen sich entwickeln, resp. erzogen werden können; wenn dieses Ergebnis nicht eintritt, so ist neben den verkehrten, natur- und vernunftwidrigen gesellschaftlich-staatlichen Einrichtungen vor allen Dingen die verkehrte, unnatürliche Erziehung schuld, welche den Anlagen nicht die rechten Entwicklungsbedingungen verschafft hat. Die individuelle Naturgemäßheit bezeichnet der neuen Erziehung den Weg, die individuelle Glückseligkeit das Ziel; die Verstandesbildung und die Nützlichkeit fürs Leben geben dem Unterricht die Richtlinien an. Die Mängel und Fehler der Kirchenpädagogik und des Kirchenschulwesens wurden schonungslos aufgedeckt und Vorschläge und Versuche zur Um- und Neugestaltung des Schulwesens nach den Forderungen der auf der Basis der zeitgenössischen Philosophie erbauten wissenschaftlichen Pädagogik gemacht; die Stimmen der Neuerer ertönten laut, fanden aber auch ein offenes Ohr; mit einem Schlage wurde die philanthropische Erziehung die Parole des Tages, obgleich sie gar nichts Neues brachte, sondern nur längst erhobene Forderungen zu realisieren versuchte. Nie zuvor ist soviel über Erziehung und Schulwesen gedacht, geredet und geschrieben worden, nie zuvor sind mit oder ohne Erfolg so viele pädagogische Unternehmungen aufgetreten als in dieser Zeit; immer klarer und schärfer bildete sich die Überzeugung heraus, daß die Erziehungsfrage eine Lebensfrage, eine Frage sei, von deren Lösung die Gestaltung der Zukunft abhänge. Es war trotz der vielen Mängel und Einseitigkeiten, die der Aufklärungspädagogik als einem Produkt des herrschenden Zeitgeistes anklebten, ein ehrlicher Kampf und ein ernstes Streben nach der Wahrheit; und wenn es ihnen auch nicht gelang, die Kirchenpädagogik mit ihren mächtigen Stützen in Kirchentum und Feudalismus zu besiegen, so liegt schon in der Bekämpfung und der Erschütterung dieser Macht ein großes Verdienst. Während die Kirchenpädagogik von außen nach innen wirkte, indem sie den dogmatischen Lehrstoff gab und den Schüler mit Stock und Rute zwang, denselben gläubig hinzunehmen und mechanisch festzuhalten, bezweckte die wissenschaftliche Pädagogik und das auf ihr basierende Schulwesen eine freie und selbstthätige Entwicklung der menschlichen Natur im Anschluß an deren Entwicklungs-

gang von innen heraus vermittelst des selbstthätig aufgenommenen und verarbeiteten Lehrstoffs; der Sachunterricht soll nun die Basis des Unterrichts bilden, an ihn soll sich der Unterricht in der Muttersprache und an diesen der fremdsprachliche Unterricht anschließen, der religiös-sittliche Unterricht aber soll den Abschluß bilden. In der Fundamentierung der Pädagogik auf den Entwicklungsgang der kindlichen Natur und in der Ausbildung einer naturgemäßen Methode in Pflege, Unterricht und Zucht haben sich die Aufklärungspädagogen große Verdienste erworben; eine tiefe Erfassung der Menschennatur, ihrer Entwicklungsgesetze und des Ziels der Entwicklung fehlte ihnen noch; daher zeigen sich auch in ihrer Pädagogik und den praktischen Versuchen noch große Mängel und Einseitigkeiten. Wurde auch das Interesse für eine allgemein-menschliche Erziehung aller Glieder des Volkes, auch der Kinder des niederen Volkes erweckt und kräftig angeregt, so blieben doch die Thatsachen weit hinter den Forderungen zurück; im Volke fehlte es noch an Interesse und Verständnis für den Wert der Bildung, weil ihr ganzes Interesse vom Kampf ums Dasein in Anspruch genommen wurde. Die Kirche sah in der Volksschule nur die Hilfsanstalt für ihre Erziehungszwecke an, und der Feudalismus, der den Bauer nur als eine Sache ansah, dachte nicht daran, aus ihm einen Menschen zu machen. Was durch wohlmeinende und verständige Volksfreunde und Fürsten in dieser Hinsicht geschaffen wurde, das waren im besten Falle die ersten Anfänge zu einem Volksschulwesen, mit dem aber das Kirchenschulwesen vereinigt war und es zu einer gedeihlichen Entwicklung nicht kommen ließ; gedächtnismäßige Aneignung des dogmatischen Lehrstoffs des Katechismus und mechanisches Erlernen von Lesen, Schreiben und Rechnen waren herrschend in diesen Schulen; von wahrer Geistes- und Gesinnungsbildung war, einzelne Schulen, wie die Rochowschen, ausgenommen, keine Rede. Die Basis der Volksbildung im wahren Sinne des Wortes ist die Freiheit des Volkes; konnte die Idee, welche die Volksschule ins Leben rief, nicht zur Befreiung des Volkes von den Fesseln des Feudalismus und Kirchentums führen, so blieb die Volksbildung noch immer eine fromme Theorie. Die Bestrebungen, welche sich in dieser Zeit für eine wirkliche Volksbildung geltend machen und namentlich bei Herzog Ernst von Gotha, Friedrich Wilhelm I. und Friedrich II. von Preußen, Joseph II. von Österreich, Rochow u. a. zum Ausdrucke und praktischer Durchführung kamen, waren Früchte der pädagogischen Lehren eines Comenius, Franke, Rousseau und der Philanthropen. Diese Lehren enthielten Keime zu einer wahren natur- und kulturgemäßen Volkserziehung und nichts mehr; zur Entfaltung kamen diese Keime erst in der Pestalozzischen Pädagogik. Das auf ihren Lehren und unter deren Einfluß begründete Volksschulwesen enthielt ebenfalls nur Keime zu einem natur- und kulturgemäßen Volksbildungswesen; zur Entfaltung konnten auch sie erst in der

Pestalozzischen Zeit kommen. Die Arbeit der Aufklärungszeit auf den Gebieten der Wissenschaft und Philosophie, der Pädagogik und des Bildungswesens ist daher keine abgeschlossene; sie ist nur eine Vorbereitung für die Zukunft. Immerhin sollen die Anfänge und Keime, die wir in dieser Zeit für eine neue Welt- und Lebensanschauung, für eine neue Pädagogik und für ein neues Bildungswesen finden, nicht unterschätzt werden; für alles das, wenigstens für die Schöpfung eines freien und selbständigen Bildungswesens wurde vom 16. bis zum 18. Jahrhundert der Boden bereitet. Vor allen Dingen bemächtigte sich der Staat als oberste Bildungsgemeinschaft des Bildungswesens; mit dem Bewußtsein der unveräußerlichen Menschenrechte entsteht langsam auch der Gedanke an ein gemeinsames Recht auf die geistigen Güter und ihre Entwicklung; das Gefühl der Berechtigung des staatsbürgerlichen Bildungswesens tritt auf, und aus ihm entspringt die Idee des eigentlichen Volksschulwesens. Durch die Reformation hatte die Kirche ihre Macht gegenüber dem Kaisertum eingebüßt, und die aus der Reformation hervorgegangene Kirche war zu einer nationalen Kirche, zu einem staatlichen Institute geworden; alle ihre Befugnisse werden nunmehr auf den Staat übertragen, also auch die Bildungsbefugnisse, soweit dieselben nicht rein kirchlichen Charakter an sich tragen. So wird die Schule ein Institut des Staates und als solches ein organisches Gebiet seiner Gesetzgebung und Verwaltung, der nun natürlich auch für den materiellen Unterhalt der Schule Sorge tragen mußte; die Schule trat so neben die Kirche als selbständiges Bildungsinstitut in den Dienst des Staates, ja sie übernahm noch einen Teil der kirchlichen Bildungsarbeit, den konfessionellen Religionsunterricht, was zu unheilsamen und die Entwicklung der Schule hemmenden Verwicklungen zwischen Staat, Schule und Kirche führte. Immerhin war aber auch dies ein Fortschritt gegenüber der bisherigen katholischen Praxis, die den ganzen Unterricht zum kirchlich-religiösen machte; denn nun konnten sich doch die übrigen Bildungsfächer, die wirtschaftlichen, frei entwickeln, und die Möglichkeit war doch gegeben, den konfessionellen Religionsunterricht aus der Schule zu entfernen und so derselben den kirchlichen Charakter zu nehmen. Aber wo immer von jetzt an die Geistlichkeit in die Schule hineinregiert, ja sie verwaltet, da thut sie es nicht kraft des kirchlichen Amtes und aus eigener Machtvollkommenheit, sondern als Beauftragter des Staates oder der Gemeinde; die Weiterentwicklung der Schule ist nun, und das ist der wichtigste Unterschied der Schule dieser Periode von derjenigen des Mittelalters, nicht mehr direkt abhängig von der Kirche, sondern von der Staatsregierung oder der Gemeindebehörde. Daß die Schule auch als Staatsanstalt in dieser Periode noch einen kirchlichen Charakter und die Kirche die Schulleitung behielt, das läßt sich leicht erklären; zunächst wirkte die alte Gewohnheit, das Hergebrachte, mit, sodann überwog das religiöse Interesse, bis zum 18. Jahrhundert

wenigstens, alles andere im Staate, und mußte ihm vor allen Dingen daran liegen, seine Jugend im Unterricht rechtgläubig versorgt zu wissen, und endlich sind noch die Reste des ständischen öffentlichen Rechts mit der Herrschaft der Kirche über den Geist und der der Grundherren über Person und Besitz der unteren Klassen zu fest gewurzelt. Auch in einem Zeitalter, welches, wie das 18. Jahrhundert, in der Bildung vorwärts drängte, war daher für die Schule und ihr Verhältnis zur Kirche keine Änderung so leicht zu erwarten; denn die Kirche war so klug, sich den neuen Verhältnissen anzupassen, um so mehr, als viele ihrer Träger der Aufklärung ergeben waren, und übte schon durch die Grundherren als Schulpatrone die Herrschaft über die Schule aus. Auch in den katholischen Ländern hatte sich der Staat des Bildungswesens bemächtigt, und Maria Theresia erklärte das Schulwesen für ein Politikum. Eine Konsequenz der Verstaatlichung des Schulwesens war aber die Bildung eines Schulbeamtenstandes, des Lehrerstandes und die Vorbildung desselben in besonderen Anstalten. Nun gab es einen Lehrerberuf mit besonderer Fachbildung, und das Lehren wird zum selbständigen Lebensberuf. Wie die Kirche die Schule aus der Hand der heidnischen Lehrer empfangen hatte als eine Anstalt für allgemeine Menschenbildung in nationaler Form, so übergiebt sie dieselbe nunmehr einem selbständigen Lehrerstand, der aber die religiös-sittliche Bildung in kirchlicher Form noch mitbesorgen muß und so immerhin mit der Schule in Abhängigkeit von der Kirche bleibt. Der Kulturstaat kann aber weder eine Schule noch einen Lehrerstand wünschen, der in Abhängigkeit von der Kirche steht, denn durch Schule und Lehrerstand will ja der Staat gerade in allen seinen Gliedern eine Welt- und Lebensanschauung erzeugen, welche dem Gemeinschaftsleben zu Grunde liegt, also in ihren wesentlichen Teilen übereinstimmt. Ohne eine solche Welt- und Lebensanschauung kann der Staat sich nicht nach dem Vollkommeneren hin entwickeln und nicht gesund bleiben; alle Besonderheit im Glauben ist Sache der Kirchen und nicht des Staates. Eine Volksbildung ist daher auch nur durch Ausscheidung aller konfessionellen Glaubenssätze aus dem Bildungsstoff der Schule möglich; in richtiger Erkenntnis der Aufgabe des Kulturstaates erklärte das Oberkonsistorium zu Berlin in seiner Relation vom 18. Juli 1799: „Es ist unläugbar, daß die Schulen als Institute des Staates und nicht als Anstalten einzelner Konfessionen zu betrachten sind, weshalb zu wünschen sei, daß in den Schulen der Religionsunterricht bloß auf die allgemeinen Wahrheiten der Religion und auf die allen kirchlichen Parteien gemeinschaftliche Sittenlehre eingeschränkt, dagegen der spezielle Konfessionsunterricht bloß dem Prediger bei der Vorbereitung der Katechumenen überlassen werde.“ Zur Ausführung kam jedoch diese richtige Auffassung der Aufgabe des staatlichen Volksbildungswesen nicht, ebensowenig auch die andere Erkenntnis, daß die verschiedenen

Teile desselben zusammen ein einheitliches Ganzes bilden sollen und müssen.

4. Die Pädagogik als Wissenschaft und als Kunst hat sich, wie unsere Darlegungen im einzelnen zeigen, langsam im innigen Zusammenhang mit dem Kultur- und Geistesleben der Menschheit emtwickelt; anfangs eine Sammlung von mehr oder weniger zusammenhängenden und begründeten Hypothesen und einer Anzahl von Rezepten ist erst spät infolge einer falschen Auffassung und Darstellung der Menschennatur seitens der Kirchenlehre eine übersichtliche Darstellung einer Reihe von Grundsätzen, welche durch unanfechtbare Schlußfolgerungen nach festen Prinzipien voneinander und auseinander abgeleitet wurden, möglich geworden. Für eine dogmatische Kirche kann es keine Erziehung außerhalb der Kirche geben; alle theoretische Pädagogik ist für diese Kirche entweder heidnisch oder nur eine pädagogische Technik. Zu einer exakten Wissenschaft konnte die Pädagogik erst werden, als mit dem Zeitalter der Aufklärung man anfing, sie auf die Anthropologie und Ethik zu stützen, von der durch die beiden Wissenschaften gegebenen Grundlage aus die Formen und Gesetze der Entwicklung der menschlichen Natur und Kultur aufsuchte und nach diesen Richtlinien die Mittel und Wege für die Erziehung bestimmte; erst dann war die Pädagogik imstande, den Erfolg der Erziehungsthätigkeit einigermaßen im voraus zu überblicken, ein wohldurchdachtes und begründetes Thun nach festem Plan durch ihre Vertreter auszuüben. Alle Gedanken über die Erziehung und alle Versuche zur Verwirklichung derselben bilden wie die verschiedenen Welt- und Lebensanschauungen und die gesellschaftlichen Einrichtungen eine große Kette, deren Glieder unter sich in innigem Zusammenhange stehen; in den führenden Geistern kommt zur Verwirklichung, was in dem Zeitgeist, in der jeweiligen Welt- und Lebensanschauung an geistigem Gehalt, an ewigen Wahrheiten vorbereitet war, in ihnen gewinnen die Ideen Gestalt; und sie suchen nun wieder die geschichtlichen Verhältnisse nach diesen Ideen zu gestalten und auch die widerstrebenden Kräfte in ihren Wirkungskreis zu ziehen. Da sie einerseits häufig sich nur mit den Leistungen einer kleinen Anzahl von führenden Geistern der Vorzeit bekannt machten, oder vielmehr infolge des Mangels litterarischer Hilfsmittel für diesen Zweck bekannt machen konnten, so war ein Ausgleich zwischen den schon bestehenden Ansichten und ein Ausbau auf den schon gelegten Fundamenten sehr erschwert; es wurde manches als neu hingestellt, was längst bekannt oder vielmehr erkannt, aber wieder in Vergessenheit geraten war. Erst im 17. und 18. Jahrhundert sind Versuche gemacht worden, den geschichtlichen Entwicklungsgang der Pädagogik und der verschiedenen Ansichten auf pädagogischem Gebiet übersichtlich darzustellen. Anderseits fehlte ihnen die durchgebildete einheitliche Grundanschauung vom Wesen des Menschen und seiner Bestimmung; im beständigen Kampf mit der scholastischen Kirchen-

lehre wurden dieselben erst allmählich gewonnen und zum Allgemeingut gemacht. Daher finden wir in der betrachteten Zeit so viele neue Systeme der Pädagogik auftauchen, und es ist schwer, den Entwicklungsfaden herauszufinden, der durch den kulturgeschichtlichen Entwicklungsgang bedingt ist. Selten aber kommen die von den führenden Geistern aufgestellten pädagogischen Forderungen zur Verwirklichung; die Unkultur der Menschen, das geringe Verständnis, das ihnen seitens der Zeitgenossen und namentlich der im Staatsleben maßgebenden Faktoren entgegengebracht wurde, die wirtschaftlichen und staatlichen Verhältnisse, die verschiedenen, oft entgegengesetzten Interessenkreise von Staat und Kirche, namentlich die falsche Auffassung ihrer Kulturaufgabe seitens des Staates und der Kirche, — das alles wirkte hemmend auf die Entwicklung des Schulwesens. So finden wir denn oft lange nachher erst in der That verwirklicht, was schon lange im Gedanken anerkannt war. Die langsame Entwicklung der Pädagogik als Wissenschaft und Kunst, sowie des Bildungswesens erklärt die späte Entstehung des Lehrerstandes; die Notwendigkeit einer besonderen Fachbildung und damit eines besonderen Beamtenstandes für die Erziehung ward erst anerkannt, nachdem die Pädagogik zur Wissenschaft und Kunst geworden und der Staat die Pflege des Schulwesens als eine seiner Kulturaufgaben anerkannt hatte. Es ist in keines Menschen Macht gegeben, den Gang der Entwicklung des menschlichen Kultur- und Geisteslebens dauernd zurückzuhalten, aber auch kein Sterblicher vermag ihren Schritt einseitig zu beschleunigen; sie arbeitet unwiderstehlich und fortschreitend, aber sie arbeitet langsam und stetig, weil sie unabweisbar ihre Bedingungen fordert, ehe sie zum Erfolg gelangt.

Litteratur
zum weiteren Studium.

(Päd. = Pädagogium. Päd. Bl. = Pädagogische Blätter. Blätt. f. d. Schulpr. = Blätter für die Schulpraxis. Neue Bahn. = Neue Bahnen. Prakt. Schulm. = Praktische Schulmann. Päd. Jahrb. = Pädagogisches Jahrbuch. Zeitschr. f. Ph. u. P. = Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik. Rhein. Bl. = Rheinische Blätter. Päd. Stud. = Pädagogische Studien.)

I.

1. **Spamer**, Ill. Weltgeschichte. Bd. I—VII. (Kulturgeschichtlicher Teil.) Leipzig, Spamer. 3. Aufl. 1896. à 10 M.
2. **Lindner**, Geschichte des deutschen Volkes. I. u. II. Bd. Stuttgart, Cotta. 1894. 10 M.
3. **Lambrecht**, Deutsche Geschichte. Bd. I—VI. Berlin, Gärtner, 1895. à 6 M.
4. **Kämmel**, Der Werdegang des deutschen Volkes. Bd. I. Leipzig, Grunow, 1896. geb. 2,50 M.
5. **Freytag**, Bilder aus der deutschen Vergangenheit. Bd. I—V. Leipzig, Hirzel, 1888. geb. 33,75 M.
6. **Henne a. Rhyn**, Kulturgeschichte des deutschen Volkes. 2 Bd. Berlin, Grote. geb. 30 M.
7. **Scherr**, Deutsche Kultur- u. Sittengeschichte. Leipzig, Wigand, 1887. geb. 9,50 M.
8. **Faulmann**, Im Reiche des Geistes. Geschichte der Wissenschaften. Wien, Hartleben, 1894. 15 M.
9. **Dierks**, Entwicklungsgeschichte des Geisteslebens der Menschheit. Berlin, Hoffmann, 1882. 5 M.
10. **Hart**, Geschichte der Weltlitteratur. Bd. I u. II. Neudamm, Neumann, 1896. geb. 15 M.
11. **Golther-Bernisky**, Geschichte der deutschen Litteratur. Bd. I. u. II. Stuttgart, Union. geb. 6 M.
12. **Eucken**, Die Lebensanschauungen der großen Denker. Eine Entwicklungsgeschichte des Lebensproblems der Menschheit von Plato bis z. Gegenw. Leipzig, Veit & Komp., 1896. 10 M.
13. **Lange**, Geschichte des Materialismus. Leipzig, Baedeker, 1896. 10 M.
14. **Brasch**, Klassiker der Philosophie. Bd. I u. II. Leipzig, Greßner & Schramm.
15. **Windelband**, Geschichte der neueren Philosophie. Bd. I. Leipzig, Breitkopf & Härtel.
16. **Höffding-Bendixen**, Geschichte der neueren Philosophie. Bd. I. Leipzig, Reisland. 10 M.
17. **K. Fischer**, Einleitung in die Geschichte der neueren Philosophie. Heidelberg, Winter. geb. 4,80 M.
18. **Hettner**, Litteraturgeschichte des 18. Jahrhdts. Bd. I—III. Braunschweig, Vieweg & Sohn. geb. ca. 60 M.
19. **Flügel**, die Sittenlehre Jesu. Langensalza, Beyer & Söhne.
20. **Thomas v. Aquino** und die erneuerte Scholastik. Päd. Bd. IX. S. 491. Leipzig, Klinkhardt.
21. **Tetzner**, Die Pflege der Schulwissenschaft bei den Goten. Päd. Bl. XXII 297. —, Im Vandalen- und Langobardenreich. Päd. Bl. XXII 397. Gotha, Thienemann.
22. **Geiger**, Renaissance und Humanismus in Italien und Deutschland. Berlin, Grote, 1882. geb. 17,75 M.
23. **Berger**, Die Kulturaufgaben der Reformation. Berlin, Hofmann. geb. 6 M.
24. **Berger**, Luther in kulturgeschichtlicher Darstellung. Berlin, Hofmann. 1, Bd. geb. 6 M.
25. **Bolin**, Spinoza. Ein Kultur- und Lebensbild. Berlin, E. Hofmann & Co. geb. 3,20 M.
26. **Scherer**, Der Boden der modernen Pädagogik. Blätt. f. d. Schulpr. Nürnberg, Korn, 1894/95.

II.

1. Dr. K. **Schmidt**, Geschichte der Pädagogik. Bd. I—III. (Bd. I neu bearb. von Hannack. 1890. 12 M. Bd. II 6 M. u. Bd. III 7 M. von W. Lange bearb.). Köthen, Schettler.
2. D. K. A. **Schmid**, Geschichte der Erziehung. Bd. I—IV. Stuttgart, Cotta, 1893 (noch nicht vollendet).
3. **Schiller**, Lehrbuch der Geschichte der Pädagogik. Leipzig, Reisland. geb. 7,60 M.
4. **Ziegler**, Geschichte der Pädagogik. München, Beck. geb. 8 M.
5. **Schumann**, Pädagogische Chrestomathie. Bd. I u. II. Die pädag. Meisterwerke des Altertums und des Mittelalters. Hannover, Meyer, 1880. 6 M.
6. **Böhme**, Die sokratische Methode. Päd. XII, 141. Leipzig, Klinkhardt.
7. **Regener**, Die Sophisten, Neue Bahn. Bd. VI, 321. Wiesbaden, Behrend.
8. **Vollquardsen**, Platons Idee des persönlichen Geistes und seine Lehre über Erziehung, Schulunterricht und wissenschaftliche Bildung. Berlin, Hertz, 1860. 192 S. 2 M.
9. **Biehl**, Die Erziehungslehre des Aristoteles. Insbruck, Wagner, 1877.
10. **Parolla**, Die Pädagogik des Plato und Aristoteles. Päd. XI, 304. Leipzig, Klinkhardt.
11. **Bergmann**, Aristoteles als Pädagog. Päd. Bl. XXI, 131. Gotha, Thienemann.
12. **Lindner**, Quintilianus und **Deinhardt**, Plutarchs Abhandlung über Erziehung der Kinder. Wien, Pichlers Wwe. & S. 3,50 M.
13. **Bergmann**, Die beiden letzten Erziehungstheoretiker des klassischen Altertums. Päd. Bl. XXII, 216. Leipzig, Klinkhardt.
14. **Fischer**, Biblische Psychologie, Biologie u. Pädagogik. Gotha, F. A. Perthes. 119 S. 2,40 M.
15. **Katzer**, Die Methode Christi. Päd. Stud. H. II. Leipzig, Bleyl & Kämmerer, 1886.
16. **Alkuins** Pädagogische Schriften m. Einl. Paderborn, Schöningh. 182 S. 1,20 M.
17. **Hrabanus Maurus** Päd. Schriften m. Einl. Paderborn, Schöningh. 242 S. 1,60 M.
18. Ausgewählte Schriften von Columbian, Alkuin, Hrabanus Maurus u. a., m. Einl. Freiburg, Herder. 346 S. 3,50 M.
19. **Hugo u. R. Victor**, Das Lehrbuch. (Einleitung: Scholastik.) 270 S. Paderborn, Schöningh. 0,60 M.
20. **Vincenz v. Beauvais**, Über die Erziehung m. Biogr. Donauwörth, Auer, 1890. 264 S. 2 M.
21. **Krampe**, Die italienischen Humanisten und ihre Wirksamkeit f. d. Wiederbelebung gymnastischer Pädagogik. Breslau, Korn, 1895. 245 S. 3 M.
22. **Agricola**, Leben und Schriften m. Biogr. Paderborn, Schöningh. 96 S. 0,80 M.
23. **Schwarz**, Wimpfeling, der Altvater des deutschen Schulwesens. Gotha, Perthes, 1875. — Prakt. Schulm. XXV, S. 263. Leipzig, Brandstetter.
24. **Wimpfelings** Päd. Schriften m. Einl. Paderborn, Schöningh. 578 S. 3,20 M.
25. **Glöckner**, Das Ideal der Bildung und Erziehung bei Erasmus von Rotterdam. Jahrb. des Vereins f. wiss. Päd. Dresden, Bleyl & Kämmerer, 1890.
26. **Tögel**, Die päd. Anschauungen des Erasmus in ihrer psychologischen Begründung. Dresden, Bleyl und Kämmerer, 1896. 130 S. 1,60 M.
27. **Becher**, Die Ansichten des Erasmus v. Rott. über die Erziehung u. den ersten Unterricht der Kinder. Prakt. Schulm. Bd. XXXIX, 293. Leipzig, Brandstetter.
28. **Reichling**, Ausgewählte Schriften d. Des. Erasmus. Freiburg, Herder, 1896. 436 S. 5 M.
29. Der Humanist Aen. Sylvius als päd. Schriftsteller. Päd. Jahrb. IX, 1. Leipzig, Klinkhardt.
30. **Rößler**, Dominicis Erziehungslehre und die übrigen päd. Leistungen Italiens im 15. Jahrhundert. Freiburg, Herder. 354 S. 3,60 M.
31. **Kayser**, Vives pädag. Schriften. Freiburg, Herder, 1896. (Mit Nr. 28 vereinigt.)
32. **Heine**, Vives ausgewählte päd. Schriften m. Biogr. Leipzig, Hesse, 1881. 424 S. 4 M.
33. **Wychram**, Vives ausgewählte Schriften m. Einl. u. Biogr. Wien, Pichlers Wwe. & S., 1883.
34. **Reimer**, Montaigne, Ansichten über die Erziehung der Kinder. Leipzig, Hesse. 0,50 M.
35. **Kruse**, Die päd. Meinungen des M. Montaigne nach den Begriffen und Grundsätzen der philosophischen Pädagogik. Jena, Neuenhahn, 1891.
36. **Wattendorf**, Montaigne, Über die Erziehung der Kinder. Paderborn, Schöningh. 148 S. 0,80 M.
37. **Antoniano**, Die christl. Erziehung. Freiburg, Herder. 446 S. 5 M.

38. **Vegius**, Erziehungslehre, u. **A. Sylvius**, Traktat üb. Erziehung. Freiburg, Herder. 302 S. 3 M.
39. **Keferstein**, Luthers pädag. Schriften. Langensalza, Beyer & S., 1888. 3 M.
40. **Meyer**, Luthers Pädagogik. Hannover, Meyer, 1885. 48 S. 0,75 M.
41. **Schumann**, Luthers pädag. Schriften. Wien, Pichlers Wwe. & S., 1884. 429 S. 3 M.
42. **Wagner**, Luther als Pädagog. 184 S. 1,80 M. Langensalza, Greßler.
43. **Glock**, Grundriß d. Pädagogik Luthers. Karlsruhe, Reiff, 1883. 0,60 M.
44. **Böhm**, Luther als Erzieher des deutschen Volkes. Nürnberg, Korn. 80 S. 1 M.
45. **Müller**, Luthers reformatorische Verdienste um Schule und Unterricht. Berlin, Gärtner, 1883. 65 S. 1 M.
46. **Amelungk**, Luther als Pädagog. Kassel, Hühn, 1883. 1,50 M.
47. **Sturm**, Trotzendorf, Goldberg, Obst, 1889. 163 S. 1,80 M.
48. **Kückelhahn**, J. Sturm. Leipzig, Hartknoch, 1872. 161 S. 3,75 M.
49. **Laas**, Die Pädagogik d. J. Sturm. Berlin, Weidemann, 1872. (Kritik v. Nr. 48.) 125 S. 2 M.
50. **Klemm**, Mich. Neander. Leipzig, Fock, 1885. 1,20 M.
51. **Waldappel**, Die Pädagogik Bacons. Ztschr. f. Phil. u. Päd. III, 22. Langensalza, Beyer & S.
52. **Keferstein**, Die pädag. Bedeutung F. Bacons. Päd. Bl. Bd. XIX, 239. Gotha, Thienemann.
53. **Vogt**, Leben u. päd. Bestrebungen d. W. Ratke. Langensalza, Greßler, 1893. 298 S. 4 M.
54. **Christoph**, W. Ratkes pädag. Verdienst. Leipzig, Fleischer, 1892. 52 S. 1 M.
55. **Stötzner**, Ratichianische Schriften. Bd. I, II. Leipzig, R. Richter, 1892/93. 1,60 M.
56. **Eichelkraut**, Beiträge z. Kenntnis der Didaktik des Ratichius. Weida, Aderhold, 1895. 1,60 M.
57. **Beeger=Zoubeck**, Comenius große Unterrichtslehre, Leben u. Schriften. Leipzig, Hesse, 1883. 456 S. 3,50 M.
58. **Beeger=Lautbecher**, Comenius Mutterschule u. s. w. Leipzig, Hesse. 3 M.
59. **Lindner**, Comenius pädag. Schriften mit Biographie. Langensalza, Beyer & S., 1883. 400 S. 3 M.
60. **Pappenheim**, Comenius, große Lehrkunst u. Leben. Langensalza, Greßler, 1892. 316 S. 3,50 M.
61. **Richter**, Comenius Mutterschule m. Einl. Leipzig, R. Richter. 86 S. 0,80 M.
62. **Gindely**, Über J. A. Comenius Leben und Wirksamkeit. Znaim, Fournier & Haberler. 2 M.
63. **Kvascala**, J. A. Comenius, Leben u. Schriften. Leipzig, Klinkhardt, 1892. 569 S. 5,40 M.
64. **Vrbka**, Leben u. Schicksale d. J. A. Comenius. Znaim, Fournier & Haberler, 1892. 175 S. 2 M.
65. Beiträge zur Comeniusforschung. Päd. X, 23, 590, 639. Leipzig, Klinkhardt.
66. **Kayser**, J. A. Comenius. Leben u. Werke. Hannover=Linden, Manz & Lange, 1892. 148 S. 2 M.
67. **Böttcher=Lindner**, J. A. Comenius, Leben und Wirken. Wien, Pichlers Wwe. & S., 1892. 113 S. 1,25 M.
68. **Müller**, Comenius ein Systematiker der Pädagogik. Päd. Stud., H. I. Dresden, Bleyl & Kämmerer, 1888.
69. **Grundig**, J. A. Comenius nach seinem Leben u. Wirken. Gotha, Thienemann. 90 S. 1 M.
70. **Nebe**, Comenius als Mensch, Pädagog u. Christ. Bielefeld, Helmich, 1891.
71. Comenius und Ratke. Neue Bahn. III, 127. Wiesbaden, Behrend.
72. **Nebe**, Vives, Alsted, Comenius in ihrem Verhältnis zueinander. Elberfeld, Lucas (Progr. 1891. Nr. 434).
73. **Kvacsala**, Comenius u. Baco. Päd. 1888, 23. Leipzig, Klinkhardt.
74. **Friesenhahn**, Worin stimmen die päd. Anforderungen des Comenius mit den Anschauungen der Baconschen Philosophie überein? Euskirchen, Degen, 1892.
75. **Arnstädt**, Rabelais Gedanken üb. Erziehung u. Unterr. Leipzig, Siegismund & Volkening. 1 M.
76. **Haupt**, Rabelais und Luther. Prakt. Schulm. Bd. XXXVIII, 500. Leipzig, Brandstetter.
77. **Katterfeld**, Roger Aschams pädag. Ansichten. Päd. V, 476. Leipzig, Klinkhardt.
78. **Holzammer**, Rog. Aschams Schoolmaster. Leben u. Wirken. Wien, Pichlers Wwe. & S.
79. **Arnstädt**, Fénelon über Töchtererziehung. Leipzig, Siegismund & Volkening.
80. **Richter**, Frankes Schriften über Erziehung u. Unterricht, m. Einl. Leipzig, Siegismund & Volkening, 1872. 760 S. 6 M.
81. **Richter**, Frankes kurzer u. einfältiger Unterricht, m. Einl. Leipzig, R. Richter.
82. **Gansen**, Frankes päd. Schriften, mit Einl. Paderborn, Schöningh. 152 S. 1 M.
83. **Korpjuhn**, Frankes Bedeutung f. d. Pädagogik. Elbing, Mohr. (Progr. 1877.).
84. **Stemmler**, Die pädag. Grundsätze und Ansichten A. H. Frankes, systematisch dargestellt und beurteilt. Jena, Haßfeld, 1885.

85. Die Verdienste d. Pietismus um die Didaktik. Prakt. Schulm. 1877, 78. Leipzig, Brandstetter.
86. Briefe, Pädag. Verwandtschaft zwischen Comenius und Francke. Leipzig, Siegismund & Volkening, 1887. 1,20 M.
87. Völker, Rollin als Pädagoge. Leipzig, Siegismund & Volkening, 1882. 1 M.
88. Lindner, Helvetius, Vom Menschen u. s. w. m. Biogr. Wien, Pichlers Wwe. & S. 352 S. 3 M.
89. Mostratos, Die Pädagogik des Helvetius. Berlin, Calvary, 1891. 58 S. 1,20 M.
90. Schuster, Lockes Gedanken über Erziehung. Leipzig, Siegismund & Volkening, 1881. 276 S. 2,50 M.
91. Sallwürk, Lockes Gedanken über Erziehung. Langensalza, Beyer & S., 1883. 2,50 M.
92. Fechtner, Lockes „Gedanken über Erziehung". Wien, Hölder, 1894. 42 S. 1 M.
93. Dost, Die Pädagogik Lockes i. Zusammenhange m. seiner Philosophie. Plauen, Hohmann. 50 S.
94. Wolfhagen, Krit. Darstellungen v. Lockes Ansichten über d. Verhältn. d. Unt. zur Erziehung u. über d. Methode der einzelnen Unterrichtsgegenstände. Leipzig, Siegismund & Volkening.
95. Mehner, Der Einfluß Montaignes auf die pädag. Ansichten Lockes. Leipzig, Fock, 1891.
96. Günther, Die päd. Berührungspunkte zwischen Locke u. Francke. Prakt. Schulm. Bd. XXXIX, 158. Leipzig, Brandstetter.
97. Bergemann, Ad. Smiths Pädag. Theorien im Rahmen seines Systems der praktischen Philosophie. Wiesbaden, Behrend, 1896. 2,40 M.
98. Bergemann, Ad. Smiths Pädag. Ansichten und Kritik derselben. Neue Bahn. VII, 1. Wiesbaden, Behrend.
99. Reimer, Rousseaus Emil, m. Biogr. Leipzig, Siegismund & Volkening, 1880. 631 S. 5,50 M.
100. Sallwürk-Vogt, Rousseaus Emil, m. Biogr. Langensalza, Beyer & S., 1896. 2 Bd., 393 u. 409 S. 6 M.
101. Gehrig, Rousseau, Leben u. päd. Bedeutung. Neuwied, Heuser, 1879. 192 S. 2,40 M.
102. Reißig, Rousseaus Leben u. Wirken nebst Abschnitten aus dem Contrat social. Leipzig, Siegismund & Volkening, 1879. 104 S. 1,20 M.
103. Vakitsch, Rousseaus Pädagogik. Leipzig, Schmaler & Pech, 1874. 50 S. 1,50 M.
104. Sallwürk, Rousseaus Stellung in der Pädagogik und in der Geschichte der Pädagogik. Päd. Stud. 1880. H. I. Dresden, Bleyl & Kaemmerer.
105. Über die histor. Darstellungen pädag. Ideen mit besonderer Beziehung auf Rousseau und Comenius. Löwenberg, Köhler, 1875.
106. Heinzig, Rousseaus Kampf gegen die Autoritätspädagogik. Prakt. Schulm. 1875, 271. Leipzig, Brandstetter.
107. Bauck, Rousseau und Montaigne. Gumbinnen, Hartung, 1885.
108. Corwin, Entwicklung und Vergleichung der Erziehungslehre von Locke und Rousseau. Heidelberg, Peffer, 1894. 115 S. 2,50 M.
109. Pinloche, Geschichte des Philanthropinismus. Deutsch von Rauschenfels und Pinloche. Leipzig, Brandstetter, 1896. 7 M.
110. Göring, Basedows ausgewählte Schriften, m. Biogr. Langensalza, Beyer & S., 1880. 631 S. 5 M.
111. Lorenz, Basedows Vorstellungen an Menschenfreunde, m. Einl. Leipzig, R. Richter, 1893. 120 S. 0,80 M.
112. Lorenz, Entwicklung u. Bedeutung der Pädagogik Basedows im Lichte neuerer Forschung (Jahrb. f. Phil. u. Päd. 1893, II, 113). Leipzig, Teubner.
113. Garbovicianu, Die Didaktik Basedows i. Vergleich z. Didaktik des Comenius. Leipzig, Fock, 1887. 1,50 M.
114. Hahn, Basedow u. sein Verhältnis zu Rousseau. Leipzig, Schack & Weiß, 1885. 113 S. 1,50 M.
115. Gößgen, Rousseau u. Basedow. Burg, Hopfer, 1891. 118 S. 2 M.
116. Künold, C. d. La Chalotais u. sein Verhältnis zu Basedow. Oldenburg, Schulze, 1897. 1 M. (Konnte im Text nicht mehr berücksichtigt werden.)
117. Lorenz, Basedows Philanthropin im Lichte neuerer Forschung. Päd. Bl. 1892. Gotha, Thienemann.
118. Schummel, Fritzens Reise n. Dessau u. s. w. Rochows auth. Nachr. v. d. zu Dessau a. d. Philanthropin angest. öff. Prüfung. Leipzig, R. Richter, 1880. 76 S. 0,80 M.

119. **Schilling**, Die Pädagogik Basedows und ihre Bedeutung. Pädag. Stud. 1882, H. IV. Dresden, Bleyl & Kaemmerer.
120. **Cassau**, J. H. Campe, m. Biogr. Langensalza, Greßler. 2 Bd., 370 u. 258 S. 6,75 M.
121. **Lötze**, Campe als Pädagog. Dresden, Beyer, 1890. 57 S. 1 M.
122. **Campe**, Päd. Bl. 1892, H. I. Gotha, Thienemann.
123. **Richter**, Salzmanns Schriften m. Biogr. Leipzig, Siegismund & Volkening. 2 Bd. 5 M.
124. **Bosse** u. **Meyer**, Salzmanns päd. Schriften, mit Einleitung. Wien, Pichlers Wwe. & S. 2 Bd. 608 u. 368 S. 8 M.
125. **Wagner**, Salzmanns päd. Schriften m. Biogr. Langensalza, Greßler. 2 Bd. 223 u. 294 S. 4,10 M.
126. **Kreyenberg**, Salzmann u. seine Bedeut. Frankfurt a. M. Diesterweg, 1896. 62 S. 0,60 M.
127. **Werder**, Salzmann. Päd. VI, 278. Leipzig, Klinkhardt.
128. **Morf**, Salzmann als Reform. d. Religionsunt. Päd. 1887, 287. Leipzig, Klinkhardt.
129. **Nietzoldt**, Wolke am Philanthropin. Grimma, Gensel. 143 S. 2,50 M.
130. **Andreae**, Trapps Pädagogik. Kaiserslautern 1883. (Seminar-Progr.)
131. **Meuser**, Wesen u. Einfluß der philanthr. Schule. Mannheim, Bensheimer, 1879. 1 M.
132. **Le Viseur**, Leibniz Beziehungen zur Pädagogik. Berlin (Progr. Leibniz-Gymn. 1882).
133. **Hülsen**, Leibniz als Pädagog und seine Ansichten über Pädagogik. Charlottenburg, 1874.
134. **Tietgen**, S. Heinicke u. s. Bedeutung f. d. Volksschule. Leipzig, Siegismund & Volkening. 1 M.
135. **Niemeyer**, Über Lessings Pädagogik. Dresden, Heinrich, 1874.
136. **Hase**, Das psych.-päd. Moment in Lessings „Nathan". Prakt. Schulm., Bd. XXXVII, 385. Leipzig, Brandstetter.
137. **Lessings** philos. Schriften. Berlin, Hempel.
138. **Kehr**, Geschichte der Methodik. Bd. I—VI. Gotha, Thienemann.

III.

1. **Heppe**, Geschichte d. deutsch. Volksschulwesens. Bd. I—V. Gotha, F. A. Perthes, 1858/60. 26 M.
2. **Fischer**, Geschichte des deutschen Volksschullehrerstandes. Hannover, Meyer, 1892. 2 Bd. 352 u. 453 S. geb. 10 M.
3. **Stein**, Das Bildungswesen. Stuttgart, Cotta. Bd. I, II, III à 8 M.
4. **Bohatta**, Erziehung und Unterricht bei den Griechen und Römern. Gütersloh, Bertelsmann, 1895. 78 S. 1 M.
5. **Ussing**, Erziehung und Jugendunterricht bei den Griechen und Römern. Berlin, Calvary. 166 S. 2,40 M.
6. **Thomas**, Die relig. Erziehung in der alten Kirche. Päd. Bl. 1894, 1. Gotha, Thienemann.
7. **Lehmann**, Die Katechetenschule in Alexandria. Leipzig, Lorentz, 1896. 114 S. 2 M.
8. Erziehung und Unterricht in Deutschland vor der Völkerwanderung. Pädag. Bl. XXI, 16. Gotha, Thienemann.
9. **Lehmann**, Die Bildungsbestrebungen Karls d. Großen. Prakt. Schulm. 1891, 127. Leipzig, Brandstetter.
10. **Meister**, Die deutschen Stadtschulen und der Schulstreit im Mittelalter. Weilburg, Lang, 1868.
11. **Zimmermann**, Zur Geschichte der deutschen Bürgerschule im Mittelalter. 1878. (Progr. 459.)
12. **Heppe**, Das Schulwesen des Mittelalters und dessen Reform im 16. Jahrhundert. Marburg, Elwert, 1860. 96 S. 1,50 M.
13. **Just**, Zur Pädagogik des Mittelalters. (Erziehung d. Rittertums.) Wien, Pichler, 1876.
14. **Tetzner**, Die Erziehung des „juncherren" in der Blütezeit des Rittertums. Prakt. Schulm. 1889, 412. Leipzig, Brandstetter.
15. **Böse**, Ein Excurs durch die Schule des Mittelalters. Prakt. Schulm. 1867, 475. Leipzig, Brandstetter.
16. **Düntzer**, Thom. Platters Leben. Stuttgart, Spemann, 1882. 192 S. 1 M.
17. **Specht**, Geschichte des Unterrichtswesens in Deutschland von den ältesten Zeiten bis zur Mitte des 13. Jahrhunderts. Stuttgart, Cotta, 1885. 8 M.

18. Krümmel, Geschichte des deutschen Schulwesens im Übergang vom Mittelalter zur Neuzeit. Leipzig, Duncker & Humblot, 1882. 444 S. 8,40 M.
19. Wildenhahn, Die Schulen der Brüder vom gemeinsamen Leben. Annaberg, 1867.
20. Leitsmann, Überblick üb. d. Geschichte u. Darstellung d. päd. Wirksamkeit d. Brüder d. gemeins. Lebens. 72 S. Leipzig, Andrä Nf., 1886.
21. Möbius, Beiträge zur Charakteristik d. Brüder d. gemeins. Lebens. Prakt. Schulm. XXXVII. S. 128. Leipzig, Brandstetter.
22. Des Thüringer Reformators Mykonius Verdienste um das Schulwesen. Päd. XIV, 477. Leipzig, Klinkhardt.
23. Hartfelder, Ph. Melanchthon als Praeceptor Germaniae. Berlin, Hofmann, 1889.
24. Heinemann, Bugenhagen als Pädagog. Päd. Bl. Bd. XIV, 401. Gotha, Thienemann.
25. Rost, Die pädag. Bedeutung Bugenhagens. Leipzig-Reudnitz, Hofmann, 1890.
26. Lehrer, Johs. Bugenhagen, Päd VII, 610. Leipzig, Klinkhardt.
27. Knauth, Johs. Bugenhagen. Prakt. Schulm. 1885, 392. Leipzig, Brandstetter.
28. Rude, Die bedeutendsten Schulordnungen des 16. Jahrhunderts. Langensalza, Beyer & S., 1893. 60 S. 0,75 M.
29. Gehmlich, Beiträge zur Geschichte des Unterrichts und der Zucht in den städtischen Lateinschulen des 16. Jahrhunderts. Langensalza, H. Beyer & S., 1893. 0,50 M.
30. Richter, Kursächsische Volksschulordnungen (1580—1773). Leipzig, R. Richter, 1891. 0,80 M.
31. Stötzner, Schupp, Vom Schulwesen. — D. deutsche Lehrmeister. Leipzig, R. Richter, 1891. 1,60 M.
32. Duhr, Die Studienordnung der Gesellschaft Jesu, m. Einl. Freiburg, Herder, 1896. 286 S. 3 M.
33. Morf, Volksbildung und Volksschule in geschichtl. Beleuchtung. Päd. I, 15. Leipzig, Klinkhardt.
34. Thurwald, Eine Schulordnung des 16. Jahrhunderts. Päd. I, 152. Leipzig, Klinkhardt.
35. B. Funk, Das Volksschulwesen in Hessen in seiner geschichtl. Entwicklung. (Hess. Lehrerkalender.) Gießen, E. Roth.
36. Heid, Geschichte der Entwicklung d. Volksschulwesens im Großh. Baden. Bühl, Concordia, 1894.
37. Meuser, Zur Schulgeschichte Mannheims. Mannheim, Haas & Co., 1891.
38. Koldewey, Geschichte des Schulwesens im Herzogtum Braunschweig. Wolfenbüttel, Zwißler, 1891. 3 M.
39. Kaißer, Geschichte des Volksschulwesens in Württemberg. Stuttgart, Roth, 1895. 5,50 M.
40. Steinmetz, Die Herzogin Dor. Maria von Weimar u. ihre Beziehungen zu Ratke u. seiner Lehrart. Braunschweig, Beyer & S., 1895. 35 S. 0,50 M.
41. Böhne, Die Pädag. Bestrebungen Ernst d. Frommen v. Gotha. Gotha, Thienemann, 1888.
42. Kreyenberg, Ernst der Fromme. Frankfurt a. M., M. Diesterweg. 1 M.
43. Martens, Zur Geschichte der Erfurter Dorfschulen in der zweiten Hälfte des 17. Jahrhunderts. Päd. Bl. XXIV, 470. Gotha, Thienemann.
44. Richter, Geschichtsunterricht im 17. Jahrhundert. Langensalza, Beyer & S., 1893. 27 S. 35 Pf.
45. Clausnitzer, Geschichte d. Preuß. Unterrichtsgesetzes. Berlin, Goldschmidt, 1892. 3,60 M.
46. Thilo, Preuß. Volksschulwesen nach Geschichte und Statistik. Gotha, Besser, 1867.
47. Preuß, Z. Geschichte d. Volksschulwesens i. Königr. Preußen. Päd. IX, 374. Leipzig, Klinkhardt.
48. E. Bratuscheck, Die Erziehung Friedrichs d. Gr. Berlin, Reimer, 1885. 3 M.
49. J. B. Meyer, Friedrichs d. Gr. Pädag. Schriften u. Äußerungen, m. Einl. Langensalza, Beyer & S., 1885. 344 S. 3 M.
50. Seidel, Friedrich d. Gr., „Der Heros der Deutschen Volksbildung“ u. die Volksschule. Wien, Pichler, 1885. 112 S. 1,50 M.
51. Preiß, Friedrichs d. Gr. Bestrebungen um die Jugenderziehung. Päd. XI, 216. Leipzig, Klinkhardt.
52. Wolf, Friedrich d. Gr. u. seine Stellung zum Religions- u. Moralunterricht. Päd. XV, 631. Leipzig, Klinkhardt.
53. Keferstein, Friedrich II. nach pädag. Seite. Rhein. Bl. 1887, 291. Frankfurt a. M. Diesterweg.
53. Schultze, König und Philosoph. Rhein Bl. 1885, 24. Frankfurt a. M. Diesterweg.
54. Tiemann, Das General-Schulreglement Friedrichs II. v. 1763. Päd. Bl. 1881, 561. Gotha, Thienemann.
55. Bartholomäus, Das „Allgemeine Landrecht“ und die preuß. Volksschule. Bielefeld, Helmich, 1895. 0,60 M.

56. **Rehmke**, Das geschichtliche Verhältnis v. Kirche u. Schule. Päd. III, 586. Leipzig, Klinkhardt.
57. **Lehmann**, Päd. Ausblicke vor hundert Jahren. Resewitz. Päd. XIV, 69. Leipzig, Klinkhardt.
58. **Kreyenberg**, Neue Bahnen vor hundert Jahren. Neue Bahn. III, 509. Wiesbaden, Behrend.
59. **Kehr**, Die Geschichte des Schullehrer-Seminars zu Halberstadt. Päd. Bl. XVII, 331. Gotha, Thienemann.
60. **Stephan**, Die häusliche Erziehung in Deutschland während des achtzehnten Jahrhunderts. Wiesbaden, Bergmann, 1891. 162 S. 3,60 M.
61. **Hoffmeyer**, Die Katechismusschule zc. in Aurich, eine Stiftung des Pietismus. Breslau, Hirt, 1896. 60 S. 1 M.
62. **Koopmann**, Die Erziehung der Philanthropen und der Jesuiten. Leipzig, Siegismund & Volkening, 1889. 1 M.
63. **Gehmlich**, Erziehung und Unterricht im 18. Jahrhundert nach Salzmanns Roman „Karl v. Karlsberg". Langensalza, Beyer & S., 1894.
64. **Lehmann**, Die deutschen moralischen Wochenschriften des 18. Jahrhunderts als pädag. Reformschriften. Leipzig, R. Richter, 1893. 1,38 M.
65. **Gansen**, E. v. Rochow's ausgewählte pädag. Schriften, m. Einl. Paderborn, Schöningh, 1894. 409 S. 2,40 M.
66. **Rochow**, Geschichte meiner Schulen. Leipzig, R. Richter, 1890. 90 S. 0,80 M.
67. **Pohlisch**, Über pädag. Verdienste v. Rochow. Leipzig, Fock, 1894.
68. **Linke**, Viel genannt, — wenig bekannt (Rochow'sche Schriften). Päd. Bl. X. Gotha, Thienemann.
69. **Bredow**, Ein kurmärkischer Junker. Päd. 1888, 283. Leipzig, Klinkhardt.
70. **Göring**, J. Iselins pädag. Schriften, m. Biogr. Langensalza, Beyer & S. 3 M.
71. **Keller**, Iselins Verdienste um die Verbreitung der Basedow'schen Pädag. Päd. Bl. XIV, 201. Gotha, Thienemann.
72. **Keller**, Zur Erinnerung an einen Pädagogen (Iselin). Päd. Bl. XVI, 568. Gotha, Thienemann.
73. **Eck**, S. Heinicke als Kämpfer f. d. Entwicklung d. Volksschulen. Wien, Pichlers Wwe. & S.
74. Die Einrichtung eines Lehrerseminars v. 100 Jahren. Päd. Bl. 1894, 76. Gotha, Thienemann.
75. Die kursächsischen Stadtschulen am Ende d. 18. Jahrhunderts. Prakt. Schulm. 1894, 281. Leipzig, Brandstetter.
76. **Schlez**, Gregorius Schlaghart oder die Dorfschule zu Langenhausen, m. Einl. Leipzig, R. Richter, 1890. 0,80 M.
77. **Dieffenbach**, Schlez. Gießen, Roth. 14 S. 40 Pf.
78. **Zeidler**, Sieben böse Geister u. s. w., m. Einl. Leipzig, R. Richter, 1892. 1,20 M.
79. **Heinicke**, Metaphysik f. Schulmeister. Halle, Schroedel.
80. **Largiader**, Bahrdt u. s. Verdienste um d. Erziehungsanstalt in Marschlins. Päd. Bl. 1883, 62. Gotha, Thienemann.
81. **Bartholomäus**, D. Erziehungspl. d. Philanthr. i. Marschlins. Päd. Bl. XI, 225. Gotha, Thienemann.
82. **Schreiber**, Der Zusammenbruch d. Bahrdtschen Philanthropinums in Heidesheim. Rhein. Bl. 1895, 411. Frankfurt a. M., Diesterweg.
83. **Ernesti**, Frz. v. Fürstenbergs Leben und Schriften über Erziehung u. Unterricht, sowie die Schulgesetzgebung des ehem. Fürstent. Münster. Paderborn, Schöningh, 1893. 254 S. 1,60 M.
84. **Richter**, Overberg, Von der Schulzucht. Leipzig, R. Richter, 1893. 0,80 M.
85. Zum Jubiläum eines Buches. Rhein. Bl. 1894. Frankfurt a. M., Diesterweg.
86. **Panholzer**, J. v. Felbigers Methodenbuch. Freiburg, Herder. 368 S. 3,50 M.
87. **Tupec**, Felbigers Methodenbuch. Prag, Tempsky, 1896. 0,75 M.
88. **Volkmer**, J. v. Felbiger u. seine Schulreform. Halbelschwerdt, Franke, 1889. 96 S. 1,50 M.
89. **Janotta**, J. v. Felbiger. Päd. XI, 290. Leipzig, Klinkhardt.
90. **Weiß**, Die allgem. Schulordnung d. Kaiserin Maria Theresia u. Felbigers Forderungen an Schule u. Lehrer. Leipzig, R. Richter, 1896. 0,80 M.
91. **Wolf**, Das Unterrichtswesen in Österreich unter Joseph II. Wien, Hölder, 1880. 1,80 M.
92. **Böhm**, Joseph II. als Reformator d. österr. Volksschulwesens. Znaim, Fournier & Haberler, 1890. 21 S. 0,40 M.
93. **Hauffe**, Die Volksschule u. die Lehrerbildung in Österreich. Gotha, Thienemann, 1887.
94. **Thurnewald**, Pädagogisches aus Josefinischer Zeit. Päd. II, 457. Leipzig, Klinkhardt.
95. **Gebele**, Das Schulwesen in München in seiner geschichtlichen Entwicklung u. unter Berücksichtigung der älteren bayrischen Schulzustände. München, M. Kellerer 1896. 282 S. 2,50 M.

96. **Böhm**, Braun Dorfschule. Nürnberg, Korn, 1890. 56 S. 1 M.
97. **Maser**, Memminger Stundenplan v. 1643. — Gerstmayer, Schneider, Schulmeister u. Thorwart zu Memmingen (1763—1810). Blätter f. d. Schulpr. III, 29, 235. Nürnberg, Korn.
98. **Weinlein**, Zur Schulgeschichte Mittelfrankens. Blätt. f. d. Schulpr. III. 22. Nürnberg, Korn.
99. **Eid**, Die Anfänge d. allg. Volksschule u. d. Schulzwangs im Fürstent. Zweibrücken (1648 bis 1706). Blätt. f. d. Schulpr. IV, 102. Nürnberg, Korn.
100. **Gaebisch**, Beiträge zur Geschichte der Schule in Franken u. in Württemberg. Blätt. f. d. Schulpr. IV, 352. Nürnberg, Korn.
101. Ein kleines Stück bayrischer Schulgeschichte. — Aus alten Zeiten. Bl. f. d. Schulpr. 1894, 199. Nürnberg, Korn.
102. **Rudiger**, Geschichte des Hamburger Unterrichtswesens. Hamburg, Schröder & Jaro, 1896.
103. **Gehmlich**, Die kursächsischen Stadtschulen am Ende des 18. Jahrhunderts. Prakt. Schulm. XXXXIII, 281. Leipzig, Brandstetter.
104. **Mangner**, Zur Geschichte d. Leipziger Winkelschulwesens. Prakt. Schulm. XXXIV, 134. Leipzig, Brandstetter.
105. **Freytag**, Entstehungsgeschichte d. kgl. sächsischen Lehrerbildungsanstalten. Päd. Bl. XV, 454. Gotha, Thienemann.
106. **Börner**, Die Entwicklung des sächsischen Volksschulwesens im 18. Jahrhdt. Schönefeld, Müller, 46 S.
107. **Helm**, Geschichte des Schul- und Erziehungwesens in Leipzig. 1893.
108. **Helm**, Geschichte des städtischen Volksschulwesens in Leipzig. Leipzig, Brandstetter, 1892.
109. Schulordnung vor die in der Herrschaft Schleiz befindlichen Dorfschulen (1763). Prakt. Schulm. XXIX, 609. Leipzig, Brandstetter.
110. **Bosse**, Entstehung des Herzogl. Lehrerseminars in Braunschweig und seine Entwicklung (1751 bis 1801). Braunschweig, Wollermann, 1894.
111. **Gild**, Ein deutscher Kirchenfürst u. die Schule (Hochstift Fulda). Päd. XV, 557. Leipzig, Klinkhardt.
112. **Zeiß**, Zur Geschichte des Lehrerbildungswesens im Herzgt. Gotha. Päd. Bl. IX, 341. Gotha, Thienemann.
113. **Lehmann**, Über Erziehung im 18. Jahrhundert nach den Darstellungen eines Zeitgenossen. Rhein. Bl. 1891, 97. Frankfurt a. M., Diesterweg.
114. **Kehrbach**, Mitteilungen d. Gesellschaft f. deutsche Erziehungs- u. Schulgeschichte IV, 85. V 257. (Schulwesen in Bingen.) Berlin, Hofmann & Co., 1894/95.
115. **Muggenthaler**, Eine Schulrede auf dem Münchener Rathause (18. Jahrhdt.). Päd. V, 207. Leipzig, Klinkhardt.
116. **Hunziker**, Geschichte der Schweizer'schen Volksschule. Bd. I u. II. Zürich, Schultheß, 1881.
117. **Thomaschky**, Zur geschichtlichen Entwicklung des Realschulwesens. Berlin, Gärtner, 1894.
118. **Richter**, Das höhere bürgerliche Schulwesen in seiner geschichtlichen Entwicklung. Hannover, C. Meyer, 1889. 2 M.

Druck von Oscar Brandstetter in Leipzig.

Druck von Oscar Brandstetter in Leipzig.